



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Patrícia Rocha da Cunha

Eu leio, tu lêš...Juntos crescemos - Uma comunidade de leitura na educação pré-escolar

Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Mestre Ana Isabel de Sousa Ferreira Pinto
E da Professora Doutora Gabriela Maria Miranda Barbosa

Abril de 2017

*“Um livro, riacho, torrente e rio,
Umas páginas, em cascata,
Umas ideias, em rodopio,
Uns adultos, empolgados,
Umas crianças, encantadas,
E um desejo, ultrapassado,
Como a foz de um mar, imenso”*

(Rigolet, 2006, p. 6)

AGRADECIMENTOS

Dando por concluída esta etapa do meu caminho rumo à minha formação enquanto Educadora de Infância, resta-me aqui agradecer e mencionar algumas pessoas que ofereceram um contributo especial no decorrer deste estudo.

- Quero agradecer à Professora Ana Isabel Pinto, pela sua orientação ao longo destes últimos meses e pela partilha de conhecimentos. Obrigada por me desafiar constantemente e por acreditar sempre em mim.

- À Professora Doutora Gabriela Barbosa, por ter aceitado abraçar este relatório e pelo seu rigor, olhar crítico e construtivo que enriqueceu o presente trabalho.

- Aos meus pais José e Luísa, pilares da minha vida, obrigada pelo amor e apoio incondicional, por acreditarem sempre na vossa filha e por me proporcionarem a obtenção deste curso que foi, para mim, a realização de um sonho.

- Às minhas irmãs Filipa e Alexandra, minhas eternas companheiras, obrigada pelos momentos de felicidade. Os vossos sorrisos nos momentos menos bons fizeram toda a diferença. Espero ainda orgulhar-vos muito ao longo da vida e acompanhar as vossas vitórias.

- Ao Hugo, pela pessoa indiscreto que és, pelo amor, paciência e confiança que sempre me transmitiste. Acredita, tudo deu certo e assim vai continuar.

- Às minhas amigas Daniela e Silvana pela amizade, compreensão e por me fazerem sentir especial.

- Ao meu par de estágio e amiga Ana Brito. Foi um privilégio conhecer-te e trabalhar afincadamente contigo para este estágio. Vivemos momentos únicos junto das crianças e que ficaram eternizados no meu coração. Obrigada por todo o apoio, ajuda e felicidade.

- À tia Carla e à Sandra Martins, pela leitura cuidada das diferentes partes do presente relatório.

- Às minhas colegas de curso, companheiras desta jornada, foi bom viver convosco todos os momentos de alegria, de agonia e até de desânimo, pois tudo isso tornou-nos indubitavelmente mais capazes.

- A todos os docentes que comigo se cruzaram aquando do Mestrado e da Licenciatura agradeço o seu forte contributo na minha «bagagem», que hoje está mais enriquecida.

- Por último, mas não menos importantes, agradeço à comunidade educativa onde tive a oportunidade de estagiar. Um obrigado às educadoras cooperantes, às auxiliares, às funcionárias, aos pais e, claro, às crianças que participaram neste estudo. Foi por elas que lutei diariamente para lhes proporcionar momentos repletos de aprendizagem com muita alegria à mistura. Juntas aprendemos, cantamos, dançamos, descobrimos, brincamos, porque afinal, todos temos uma criança em nós para o resto da vida.

RESUMO

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e foi executado na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. A intervenção educativa, desenvolvida num jardim de infância (JI) do concelho de Viana do Castelo, ocorreu ao longo de doze semanas, com um grupo de crianças de cinco anos de idade. O estudo circunscrito ao domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, coloca como problema perceber de que forma é possível a criação de comunidades de leitura com crianças em idade pré-escolar. Para responder a esta questão elaboraram-se as seguintes questões orientadoras de toda a investigação: 1) Como é que a criação de ambientes significativos de interação com a leitura promove a construção de comunidades de leitura?; 2) Que atividades lúdicas de leitura contribuem para o envolvimento das crianças em comunidades de leitura?; e 3) Como se manifestam as crianças em situações de envolvimento com a leitura? Encarando a problemática encontrada e as questões de investigação a ela inerentes, foram consideradas as perspetivas de vários autores. A ausência de estudos nacionais sobre comunidades escolares em contexto de jardim de infância, tornam-no de evidente carácter exploratório. A recolha de dados foi realizada através da observação naturalista e participante, de registos audiovisuais, inquéritos por entrevista e documentos das crianças. A proposta didática ocorreu em três fases distintas, nomeadamente a fase de diagnóstico, na qual foi implementada a primeira entrevista às crianças, a fase de intervenção - “Comunidades de Leitura” que contemplou quatro tarefas distintas e a fase de pós-intervenção na qual se realizou a segunda entrevista ao grupo. Os efeitos do estudo apontam para mudanças significativas nas crianças, que foram visíveis na forma como expressam as suas ideias sobre a leitura e nos comportamentos emergentes à leitura ao longo de toda a implementação. Efetivamente é possível criar comunidades de leitura com crianças de cinco anos, que ainda não iniciaram o processo de alfabetização. As crianças conversam sobre as histórias que ouvem, falam dos livros de que mais gostam; fazem apreciações acerca das personagens das histórias, dão sugestões para finais diferentes, ouvem-se uns aos outros; envolvem os familiares; propõem espontaneamente a leitura de livros; e partilham diversas leituras envolvidas num ambiente encorajador e propício à exploração em comunidade de livros.

Abril de 2017

Palavras-chave: Comunidades leitoras; Fruição leitora; Leitura; Literatura infanto-juvenil.

ABSTRACT

This report was developed as part of the course Practice Teaching Supervised II (SEP II), part the Master in Preschool Education and has taught at the College of Viana do Castelo Education School. The educational intervention, developed in a kindergarten (JI) of Viana do Castelo municipality, occurred over twelve weeks with a group of children five years of age. The study limited to the domain and Oral Language Approach to Writing, poses as problem understand how the creation of reading communities is possible with children of preschool age. To answer this question were drawn up the following guiding questions of all research: 1) How to create significant interaction environments with reading promotes the construction of reading communities?; 2) What recreational reading activities contribute to the involvement of children in reading communities ?; and 3) How are manifested in children involving situations with reading? Approach to the problem found and the research questions inherent to it, the prospects of several authors were considered. The absence of national studies on school communities in kindergarten context, make it evident exploratory. Data collection was performed by naturalist and participant observation, audiovisual recordings, interview surveys and documents of children. The didactic proposal occurred in three distinct phases, namely the diagnostic phase, in which it was implemented the first interview the children, the intervention phase - "Reading Communities" which included four separate tasks and post-intervention phase in which He held the second interview with the group. The study of the effects related to significant changes in children, which were visible in the way they express their ideas about reading and emergent reading behaviors throughout the implementation. Effectively you can create reading communities with children under five who have not yet started the literacy process. Children talk about the stories they hear, talk about the books they like; make assessments about the characters in stories, give suggestions for different end, we hear each other; involve the family; propose spontaneously reading books; and share several readings involved in encouraging and conducive to exploration community books environment.

April 2017

Keywords: Readers communities; Fruition reader; Reading; Juvenile literature.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO.....	vii
ABSTRACT	ix
ÍNDICE	xi
LISTA DE ABREVIATURAS	xv
LISTA DE FIGURAS	xvii
LISTA DE TABELAS	xix
LISTA DE GRÁFICOS.....	xx
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I	3
CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO.....	5
1 Caracterização do meio envolvente	5
2 Caracterização do Jardim de Infância.....	7
2.1. Espaço exterior do JI	8
2.2. Espaço interior do JI.....	9
2.3. Recursos humanos do JI.....	10
2.4. Caracterização da sala de atividades	10
3 Caracterização do grupo de crianças.....	13
3.1. Percurso Educativo	15
CAPÍTULO II	31
CAPÍTULO II – O ESTUDO	33
1 Enquadramento do estudo.....	33
1.1. Contextualização e pertinência do estudo	33
1.2. Problemática do estudo, questões de investigação	36
1.3. Organização do estudo	36
2 Fundamentação teórica do estudo	39
2.1. A Leitura	39
2.1.1. O valor social da leitura.....	41

2.2. A aprendizagem da leitura	44
2.2.1. Os diferentes géneros textuais na educação de infância	48
2.2.2. O Papel do mediador leitor	52
2.2.3. Espaços de promoção da leitura	56
2.3. Comunidades de leitura	59
3 Metodologia adotada	63
3.1 Opções metodológicas.....	63
3.2. Caracterização dos participantes.....	65
3.3. Instrumentos de recolha de dados	66
3.3.1. Observação.....	67
3.3.2. Inquéritos por entrevista às crianças.....	69
3.3.3. Registos elaborados pelas crianças.....	70
3.3.4. Registos fotográficos e audiovisuais	71
3.4. Processo de tratamento dos dados adotados	72
3.5. Descrição das tarefas	74
4 Apresentação, análise e discussão dos dados	77
4.1. 1ª Entrevista efetuada às crianças.....	77
4.2. Análise da tarefa 1- “Biblioteca móvel”	85
4.2.1. Reflexão da tarefa	94
4.3. Análise da tarefa 2- “Máquina de Histórias”	96
4.3.1. Reflexão da tarefa	103
4.4. Análise da tarefa 3-“Textos são a Vida”	105
4.4.1. Reflexão da tarefa	111
4.5. Análise da tarefa 4- “Menino Livrinho”	113
4.5.1. Reflexão da tarefa	123
4.6. 2ª Entrevista efetuada às crianças.....	126
5 Conclusões	135
5.1. Conclusões do estudo	135
5.2. Limitações do estudo	142
5.3. Recomendações para ações futuras	143
CAPÍTULO III.....	145

CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL DA PES	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
ANEXOS.....	162
Anexo 1 - Guião de Observação	164
Anexo 2 - Pedido de autorização aos EE	166
Anexo 3 - Guiões das entrevistas efetuadas	167
Anexo 4 - Descrição da tarefa 1 “Biblioteca móvel”	169
Anexo 5 - Imagens utilizadas a iniciação da atividade	173
Anexo 6 - Artefacto “Livro Curioso”	175
Anexo 7 - Texto que acompanhou o vídeo sobre os Biblioburros	175
Anexo 8 - Livro “Avós” de Chema Heras.....	177
Anexo 9 - Folha de controlo de requisição de livros	179
Anexo 10 - Folha de registo da história do livro requisitado.....	181
Anexo 11 - Descrição da tarefa 2 “Máquina de Histórias”	183
Anexo 12 - Livro Máquina de Histórias de Tom Mclaughlin	185
Anexo 13 - Documentos escritos a computador e escritos com a máquina de escrever	185
Anexo 14 - Planificação da tarefa 3 “Textos são a vida”	187
Anexo 15 - Materiais utilizados na atividade “Textos são a Vida”	189
Anexo 16 - Descrição da tarefa 4 “Menino Livrinho”	193
Anexo 17 - Livro Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas de Luísa Ducla Soares	197
Anexo 18 - Livro O Incrível Rapaz que comia livros de Oliver Jeffers.....	197

LISTA DE ABREVIATURAS

ACEP - Associação Cultural e de Educação Popular

BI - Biblioteca(s) Itinerante(s)

CEB - Ciclo do Ensino Básico

EE - Encarregado de Educação

JI - Jardim de Infância

LIJ - Literatura Infante - Juvenil

NEE - Necessidades Educativas Especiais

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES I - Prática de Ensino Supervisionada I

PES II - Prática de Ensino Supervisionada II

POER - Prevê, Observa, Explica e Reflete

PNL - Plano Nacional de Leitura

RBE - Rede Nacional de Bibliotecas Escolares

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Parque exterior.....	8
<i>Figura 2.</i> Parque com cobertura.....	8
<i>Figura 3.</i> Polivalente	9
<i>Figura 4.</i> Planta da sala de atividades	13
<i>Figura 5.</i> Adaptado de Alçada (2016)	45
<i>Figura 6.</i> Grupo de crianças a visualizar a notícia	87
<i>Figura 7.</i> Entrada da BI móvel na sala	88
<i>Figura 8.</i> Visualização do vídeo "Biblioburro"	89
<i>Figura 9.</i> Registos das crianças sobre as bibliotecas itinerantes (FM, ES, MC, MS, GC e CM)	91
<i>Figura 10.</i> Atividade de pré-leitura e leitura da história	92
<i>Figura 11.</i> Exploração dos elementos do avental contador de histórias	93
<i>Figura 12.</i> Exploração da biblioteca nos momentos de brincadeira nas áreas.....	96
<i>Figura 13.</i> EE a ler a história	98
<i>Figura 14.</i> Apresentação da máquina de escrever	99
<i>Figura 15.</i> Exploração da máquina de escrever	100
<i>Figura 16.</i> Registos por desenho das crianças CM e FC sobre a história	101
<i>Figura 17.</i> Grupo de crianças a visualizar os documentos	102
<i>Figura 18.</i> Crianças (CM e MS) a registar os seus nomes no computador e no quadro magnético	103
<i>Figura 19.</i> Tela de fundo marítimo e garrafa com pergaminho.....	107
<i>Figura 20.</i> Par AT/ES a associar a lista de compras à imagem do supermercado.....	108
<i>Figura 21.</i> Criança a recolher o balão e grupo de crianças a analisar o convite	109
<i>Figura 22.</i> Grupo de crianças a visualizar o artefacto e os seus elementos	115
<i>Figura 23.</i> Leitura da história e exploração do livro.....	116
<i>Figura 24.</i> "O Livro da Sala 4"	120
<i>Figura 25.</i> Crianças a realizar a pintura e a colagem de imagens	120
<i>Figura 26.</i> Registos, por desenho, das histórias (EC, MS e JS)	121

<i>Figura 27. Registos das colagens dos elementos alusivos às histórias/temáticas preteridas das crianças (FM, TA e MA)</i>	<i>121</i>
<i>Figura 28. Visualização do produto final</i>	<i>122</i>
<i>Figura 29. Evidências das crianças a usufruir do espaço da biblioteca.....</i>	<i>125</i>

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - <i>Horário de funcionamento do JI</i>	10
Tabela 2- <i>Apresentação e codificação das crianças N=25</i>	14
Tabela 3 - <i>Calendarização do estudo</i>	37
Tabela 4 - <i>Tipos de textos adaptado de Sim-Sim (2007) e Magalhães (2006)</i>	51
Tabela 5- <i>Síntese das tarefas</i>	75
Tabela 6- <i>Questão 1: Sabes ler (N=25)?</i>	77
Tabela 7- <i>Questão 2: Gostavas de saber ler (N=25)? Porquê?</i>	78
Tabela 14- <i>Questão 8.1: Que áreas gostas menos (N=25)?</i>	83
Tabela 15- <i>Resultados da descentralização dos materiais nas áreas</i>	111
Tabela 16 - <i>Questão 1: Sabes ler (N=25)?</i>	126
Tabela 17 - <i>Questão 2: Gostavas de saber ler? Para quê (N=25)?</i>	126
Tabela 18 - <i>Questão 3: Onde é que gostavas de ler (N=25)?</i>	127
Tabela 19 - <i>Questão 4: Costumas ler histórias na biblioteca da nossa sala? Porquê (N=25)?</i>	128
Tabela 20 - <i>Questão 5: Dá um exemplo de uma história que gostaste muito. Porquê (N=25)?</i>	129
Tabela 21- <i>Questão 6: Achas que é possível entender uma história sem saber ler as palavras que lá estão escritas? Como (N=25)?</i>	130
Tabela 22- <i>Questão 7: Das seguintes áreas quais gostas mais (N=25)?</i>	131
Tabela 23- <i>Questão 7.1: Qual das áreas gostas menos (N= 25)?</i>	131

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1:</i> Dados referentes à assiduidade nas áreas após a intervenção.....	132
<i>Gráfico 2:</i> Dados referentes às áreas menos procuradas pelas crianças após a intervenção	133

INTRODUÇÃO

De forma a concluir o Mestrado em Educação Pré-Escolar, redigiu-se o presente relatório realizado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II). Com este relatório pretende-se dar a conhecer a intervenção realizada e descreve-se o estudo empírico desenvolvido, cujo objetivo foi a criação de uma comunidade de leitura com crianças em idade pré-escolar.

A intervenção educativa foi realizada, ao longo de doze semanas, num contexto de Jardim de Infância (JI) pertencente ao Agrupamento de Escolas da Abelheira em Viana do Castelo. Relativamente ao público-alvo este foi composto por um grupo de vinte e cinco crianças de 5 anos de idade.

Aquando das sessões de observação percebeu-se que os espaços pedagógicos e físicos orientados para a motivação da leitura e para o desenvolvimento da compreensão da leitura eram muito escassos. Tendo em conta o papel do JI na contribuição para a formação dos indivíduos, cabe ao educador refletir sobre as suas práticas e proporcionar, desde tenra idade, um vasto leque de experiências pertinentes e significativas que conduzam à formação de cidadãos ativos, informados, críticos e conscientes. Neste entendimento, a leitura, os livros, e as atividades de leitura assumem destaque, desde logo para provocar o gosto pela leitura e promover contactos significativos e prazerosos com o livro. A literatura aponta o significativo papel que as comunidades de leitura apresentam na promoção de experiências dinâmicas e de partilhas de leitura. Com este pressuposto, procura-se neste estudo implementar uma comunidade de leitura, como estratégia para colmatar os problemas diagnosticados na fase de observação. A ausência de estudos desta natureza em contexto de educação pré-escolar, leva-nos a considerá-lo como exploratório. O percurso pedagógico desenvolvido para a criação da comunidade de leitura envolveu quatro tarefas principais, designadamente: “Biblioteca móvel”, “Máquina de Histórias”, “Textos são a Vida” e “Menino Livrinho”.

Relativamente à organização do presente documento, este encontra-se dividido em três capítulos essenciais: o primeiro dedica-se à Caracterização do Contexto Educativo, o

segundo é constituído pelo Estudo e o terceiro e último capítulo diz respeito à Reflexão Global sobre a PES.

No primeiro capítulo, é apresentada a caracterização do contexto educativo no qual decorreu a PES II, que compreendeu o meio envolvente, e mais pormenorizadamente as características do JI, da sala de atividades, o público-alvo e o percurso educativo do mesmo.

O segundo capítulo abrange todos os aspetos relacionados com o estudo realizado e encontra-se igualmente dividido em secções. Numa primeira secção, é descrito o enquadramento do estudo, ou seja, a sua contextualização e pertinência, a problemática, as questões de investigação e a organização do mesmo.

A segunda secção inclui a fundamentação teórica do estudo que está organizada em três tópicos principais que o sustentam, nomeadamente a leitura (explanação do conceito e valor social da leitura) a aprendizagem da leitura (os diferentes géneros literários na educação de infância; o papel do mediador leitor e dos espaços de promoção da leitura) e comunidades de leitura.

A terceira secção foca-se na caracterização da metodologia adotada e inclui as opções metodológicas, a caracterização dos participantes, os instrumentos de recolha de dados utilizados, o processo de tratamento de dados adotados e a descrição das tarefas propostas.

A quarta secção integra a apresentação, análise e discussão dos dados, estando estes organizados cronologicamente, seguindo a ordem pela qual foram implementadas as diferentes tarefas. Na última secção apresentam-se as conclusões do estudo.

No terceiro e último capítulo deste relatório, é apresentada uma reflexão global sobre a PES I e a PES II, sempre com um olhar reflexivo e retrospectivo relativamente à importância da UC para a formação académica de um profissional de educação de infância.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Objetivando caracterizar o contexto educativo associado à Prática de Ensino Supervisionada PES II, esta parte será dedicada à descrição do meio envolvente. Seguidamente, será feita a caracterização do Jardim de Infância JI, bem como da sala de atividades e do grupo de crianças envolvidas no contexto. O capítulo termina com a fundamentação das opções do percurso educativo adotado de acordo com as novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) acompanhado também por outras referências importantes.

1 Caracterização do meio envolvente

O JI no qual se realizou o estudo pertence a uma freguesia do distrito da cidade de Viana do Castelo. Esta cidade oferece um ambiente aprazível devido à presença do rio e do mar envolvidos por uma paisagem natural luxuriante. A proximidade do mar torna o seu clima instável, uma vez que varia conforme a distância do mar e a altitude.

Para além da riqueza natural, Viana do Castelo destaca-se pelo seu património histórico e cultural. Além disso é também a capital do folclore do Minho, com uma importante indústria de artesanato e animadas romarias.

O Município de Viana do Castelo possui 40 freguesias, sendo que o jardim-de-infância, onde se desenvolveu o estudo, se situa numa das freguesias do concelho, com 9782 habitantes.

As atividades económicas da freguesia estão distribuídas por três setores económicos. Relativamente ao setor primário destaca-se a agricultura e a pecuária, no setor secundário evidencia-se a indústria, e no setor terciário o comércio. Atualmente a freguesia tem vindo a sofrer alterações no seu panorama económico na medida em que está menos ruralizada e mais industrializada. A freguesia possui várias instituições de apoio à educação privadas e públicas que servem os habitantes, tais como Jardins de Infância; Escolas de ensino básico e secundário. Além disso, dispõe de serviços variados para suprir as necessidades básicas dos seus habitantes, nomeadamente quanto a serviços da junta de freguesia, comércio, rede de transportes públicos e infraestruturas de apoio à saúde.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2011), esta freguesia acolhe 9782 habitantes, sendo 4671 habitantes do sexo masculino e 5111 habitantes do sexo feminino. Relativamente aos grupos etários, do total da população residente, 1685 habitantes pertencem à faixa etária dos 0 aos 14 anos, 1000 habitantes na faixa etária dos 15 aos 24 anos, 5722 habitantes na faixa etária dos 25 aos 64 anos e, por fim, 1375 habitantes com mais de 65 anos.

No que concerne ao nível de escolaridade, dos 9782 habitantes da freguesia, 1579 habitantes não possuem nenhum nível de instrução, 1860 habitantes com o 1º ciclo do Ensino Básico ou equivalente, 1230 com o 2º ciclo de escolaridade, 1723 o 3º ciclo escolaridade, 1533 o ensino secundário, 1730 com o ensino superior e 127 com pós-graduação. O nível médio de escolaridade da população é de 1º ciclo do Ensino Básico ou equivalente (INE, 2011).

O Jardim de Infância integra um agrupamento que se localiza nos limites da cidade. A sua localização é relativamente próxima do centro histórico permitindo usufruir da beleza arquitetónica presente nos monumentos existentes na cidade, bem como beneficiar dos vários equipamentos culturais e de lazer.

Tendo por base os dados fornecidos pelo projeto educativo, (Abelheira, 2013) o agrupamento dispõe de 68 turmas, entre a educação pré-escolar e o terceiro ciclo. Ao agrupamento pertencem quatro escolas do ensino básico e dois jardins de infância. De acordo com os dados do mesmo documento, na educação pré-escolar estão inscritas 237 crianças, das quais 4 têm necessidades educativas especiais (NEE).

Do agrupamento fazem parte, desde há alguns anos, duas salas de apoio permanente a alunos com multideficiência designadas por: Unidades de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e Surdocegueira Congénita (UAEM) (Abelheira, 2013). Existe, ainda, um Serviço de Psicologia e Orientação Escolar, que é coordenado por uma técnica formada na área que fornece apoio a todas as instituições que fazem parte deste agrupamento.

A partir do ano letivo de 2007/2008, o agrupamento de escolas passou a ser considerado “escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão”, englobando vários estabelecimentos de ensino (Abelheira, 2013). No ano letivo seguinte, passou a existir o Centro de Recursos TIC para Educação Especial (CRTIC) que tem como

objetivo a avaliação de alunos com NEE e para fins de adequação das tecnologias de apoio às suas necessidades específicas.

2 Caracterização do Jardim de Infância

A criança é muitas vezes o reflexo do meio em que vive e convive com os que a rodeiam. Nesse sentido e sendo o Jardim de Infância uma valência que alberga todo o tipo de crianças, torna-se necessário que o estabelecimento educativo cumpra alguns requisitos importantes, de forma a garantir as condições necessárias para uma prática educativa de qualidade. O estabelecimento educativo assume, portanto, grande importância na medida em que se deve revelar “facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 23).

De acordo com os mesmos autores, os contextos educativos proporcionam um vasto leque de espaços comuns que atuam no desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças, pelo que a partilha desses espaços comuns como a entrada, os corredores, o refeitório, a biblioteca, entre outros, deve ser planeada e organizada em conjunto pela equipa educativa.

O JI onde se realizou a intervenção educativa, que por razões de ética será mantido em anonimato alberga aproximadamente 150 crianças distribuídas por seis salas distintas. Toda a comunidade escolar do JI dispõe de ótimas instalações, uma vez que este está preparado para dar resposta a crianças oriundas de diversos contextos e/ou com necessidades educativas especiais (NEE). Neste sentido, o JI corrobora com o que refere a Convenção dos direitos da criança (1989) quando alega que a educação é um direito de todas as crianças. Estas últimas devem ser preparadas para participação ativa e igualitária na sociedade tendo como base o respeito (art.º28 e 29) O espaço do JI dispõe de rampas e WC adaptado a pessoas com dificuldade motora.

Esta instituição promove o desenvolvimento pessoal e social das crianças, assente em experiências relacionais do quotidiano, visando uma educação na cidadania, no exercício da liberdade, participação e respeito possibilitando a igualdade de oportunidades no acesso à escola, promovendo o sucesso na aprendizagem e a interação escola, família e comunidade.

2.1. Espaço exterior do JI

O espaço exterior corresponde a dois amplos parques que se revelam agradáveis e seguros. O parque principal, que corresponde às figuras 1 e 2, situa-se numa zona protegida do JI e possui um piso antichoque na zona de baloiços, escorregas, balancé e casas de madeira.



Figura 1. Parque exterior

Por sua vez, o outro parque existente no JI, que podemos verificar nas figuras 3 e 4, é constituído por terra batida e uma cobertura parcial do espaço. Além disso dispõe de vários triciclos, uma caixa com areia e materiais de manipulação da mesma que as crianças utilizam sempre que o desejam sob o olhar atento das auxiliares da ação educativa.



Figura 2. Parque com cobertura

Ambos os parques são utilizados pelas crianças do JI, depois do lanche da manhã e depois do almoço, se o tempo atmosférico o permitir. Além disso, estes espaços estão vedados por grades de ferro com o objetivo de, na hora do recreio, facilitar o controlo das crianças e a sua segurança. Nestes espaços, as crianças do JI têm a oportunidade de brincar, correr, saltar, o que promove o seu desenvolvimento motor e social através do

contacto com os outros, comprovando que “o espaço exterior é um local privilegiado para atividades de iniciativa das crianças que, ao brincar têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materias naturais (pedras, folhas, plantas...)” (Silva, et al., 2016, p. 27).

As crianças têm, ainda, à sua disposição, uma horta, espaço que é explorado a propósito de algumas atividades e o acesso a esse espaço é realizado por uma porta de correr existente no corredor ou através das portas de vidro presentes nas salas.

2.2. Espaço interior do JI

O interior do JI é constituído por um *hall* de entrada que dá acesso às várias divisões, nomeadamente à cantina, WC adaptado a pessoas com mobilidade reduzida, sala das educadoras, biblioteca, WC para adultos, vestiários, corredor equipado com expositores e cabides identificados para cada criança, WC para crianças, seis salas de atividades, uma garagem de arrumações e um polivalente, que serve de ginásio e de espaço de acolhimento de manhã e em dias de chuva.

O polivalente é um espaço amplo, como podemos contatar na figura 3, que dispõe de variadíssimos recursos, entre eles: arcos, cordas, bolas saltitonas, bancos suecos, colchões, travessia de plástico, tapetes, mecos e cones. Este local é também utilizado para o visionamento de filmes ou para a audição de músicas, pelo que dispõe de uma televisão, de um leitor de DVD e de um rádio.



Figura 3. Polivalente

As salas de atividades são destinadas a crianças entre os 3 e os 6 anos, sendo que estão organizadas por idades. Estas possuem uma ótima luminosidade natural devido às grandes janelas de vidro.

2.3. Recursos humanos do JI

O JI conta com o apoio e trabalho de vários profissionais. Assim sendo, o JI dispõe da colaboração de uma cozinheira, três auxiliares de cozinha, seis educadoras, cinco auxiliares da ação educativa e uma coordenadora do JI.

Existe, afixado nas portas de entrada da instituição, um horário dos acontecimentos diários que são do conhecimento de toda a comunidade educativa. O JI cumpre o horário que se pode verificar na seguinte tabela:

Tabela 1 - *Horário de funcionamento do JI*

Horário	Atividades
8h00m às 9h00m	Receção
9h00m às 12h00m	Componente letiva
12h00m às 13h30m	Almoço
13h30m às 15h30m	Componente letiva

2.4. Caracterização da sala de atividades

A sala de atividades onde decorreu a PES II é um local bastante acolhedor, limpo, organizado e seguro. Neste espaço, as crianças podem usufruir de diferentes momentos de aprendizagem em que desenvolvem a socialização e a partilha de saberes e experiências. Deste modo, o espaço compreende a abordagem de *High-Scope*, que afirma que “um ambiente de aprendizagem ativa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 8) A sala de atividades constitui um ambiente acolhedor e reúne condições favoráveis ao desenvolvimento da interação social e da aprendizagem, quer a nível da organização da mesma como ao nível dos recursos de que dispõe.

Atendendo ao que nos aludem Silva, Marques, Mata, e Rosa, (2016) é importante referir que a organização do grupo, do espaço e do tempo são dimensões interligadas com a organização do ambiente educativo da sala e constituem o suporte do desenvolvimento curricular. É fundamental que as crianças possam selecionar, praticar e aprender e, para tal, é importante que a interação do grupo, os materiais e a sua organização, a distribuição e utilização do tempo atuem como fatores determinantes.

A sala onde se realizou o estágio beneficia de espaço livre suficiente para que o grupo se desloque, com facilidade, à medida que brinca e aprende. Este espaço possui as

dimensões mínimas obrigatórias, 2 m²/ criança, contempladas na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

O referido espaço dispõe de uma boa luminosidade natural uma vez que a parede da sala é maioritariamente ladeada por grandes janelas de vidro, o que permite um ambiente mais claro e harmonioso, propício ao bem-estar dos intervenientes. As portas de correr (de vidro) dão acesso ao parque principal da instituição. O chão da sala é revestido por um material resistente, lavável e confortável, proporcionando um ambiente seguro às crianças. Além disso, o chão da sala é pouco refletor do som, garantindo um bom isolamento acústico e térmico.

A sala de atividades é organizada e os espaços encontram-se devidamente equipados com materiais adequados, cumprindo, deste modo, as orientações do Modelo *High-Scope*. Este último alude à organização dos espaços para que “as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 163). Deste modo, a organização da sala de atividades constitui um estímulo às crianças possibilitando o desenvolvimento de aprendizagens e a aquisição de competências importantes para vida em sociedade.

Para Hohmann e Weikart (2009), as áreas de interesse devem conter um vasto leque de materiais, de fácil acesso, que as crianças podem eleger e utilizar para colocar em prática as suas pretensões de brincadeira e jogo. Atendendo a essa perspetiva, as áreas de interesse da sala encontram-se ao alcance de todas as crianças. Podem distinguir-se então nove áreas distintas: área do quadro magnético, área da casinha, área das construções, área do computador, área da biblioteca, área da loja, área das ciências e da matemática, área da pintura e o espaço de trabalho orientado (mesas organizadas em quatro grupos).

A área do quadro contém um exemplar magnético que serve, muitas vezes, de local de projeção. Além disso, esse espaço dispõe de material de escrita indicado para o efeito. A área da casinha é constituída por um quarto onde se encontra um guarda-roupa, mesinha de cabeceira, cama e bonecos em cima da cama e uma cozinha que inclui uma mesa, cadeiras, cesta de fruta em cima da mesa, armário para a louça, armário com fogão para cozinhar e cabide com roupas e acessórios. A área das construções possui legos,

materiais de encaixe, carrinhos e pistas. A área do computador dispõe de material audiovisual. Na área da biblioteca existe uma estante com livros, uma mesa com cadeiras e um carrinho de cartão que pretende simular uma “Biblioteca Itinerante” (BI), construída pela mestranda. A área da loja tem um balcão, uma caixa registradora, vários alimentos e cestos. A área das ciências e da matemática alberga uma estante com jogos de vários tipos como: puzzles, tangram, colar de contas, entre outros, e algumas experiências científicas realizadas pelas crianças. A área da pintura dispõe de um cavalete, tintas, pincéis e batas de plástico.

No espaço de trabalho orientado existem quatro grupos de mesas onde as crianças realizam trabalhos de pintura, recorte, modelagem, manipulação de materiais didáticos, entre outros. O espaço disponível para as diferentes áreas possibilita a brincadeira das crianças, em pequenos grupos ou individualmente. As mesas dos grupos de trabalho encontram-se ladeadas por todas as outras áreas. Existe, ainda, uma mesa redonda, na qual as crianças, a educadora cooperante e as mestrandas executam diversas atividades.

A sala de atividades dispõe também de vários armários distribuídos pela mesma destinados à arrumação dos diversos materiais existentes, uma bancada onde as crianças organizam os seus trabalhos e um lavatório no qual lavam as mãos sempre que necessário. Na figura 4 é possível constatar a disposição das referidas áreas da sala de atividades.

Na sala de atividades existem, ainda, alguns elementos que são explorados na rotina diária das crianças tais como: um relógio para eleição dos responsáveis do dia, um quadro das presenças, um mapa do tempo atmosférico e um semáforo associado ao comportamento. Esta rotina diária é relevante uma vez que “permite às crianças antecipar aquilo que se passará a seguir e dá-lhes um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar.” (Hohmann e Weikart, 1997, p.8).



Figura 4. Planta da sala de atividades

3 Caracterização do grupo de crianças

A realização da PES II contou com o mesmo grupo de crianças que integrou a PES I, à exceção de uma criança, sendo que os estágios decorreram com uma diferença de cinco meses entre si.

O grupo era constituído por 25 crianças de cinco anos de idade, das quais 13 eram do género feminino e 12 do género masculino. Do grupo, 24 crianças iniciaram a educação pré-escolar aos três anos de idade na instituição que frequentaram até então e apenas uma criança entrou no presente ano letivo de 2016/2017 para o JI, apesar de já ter frequentado a educação pré-escolar noutro contexto.

No decorrer da prática profissional verificou-se uma boa interação entre as crianças que se mostraram envolvidas nas brincadeiras e estabeleceram interações e relações fortes de amizade e companheirismo. A criança que integrou o grupo apenas

este ano letivo foi bem aceite pelos colegas, demonstrando, também ela, facilidade de integração.

De acordo com Silva et al, (2016) a ligação da família com o JI é de extrema importância, sendo a família um elo favorecedor na integração da criança no contexto. Por seu turno, o desenvolvimento de uma relação contínua e de parceria, individual e coletiva, entre o JI e as famílias, fortalece a comunicação e a colaboração entre os intervenientes que juntos atuam em prol do bem-estar das crianças ao longo do tempo em que frequentam a instituição.

Apesar de o grupo compreender a mesma faixa-etária, não é possível considerar que os seus elementos se encontravam no mesmo nível de desenvolvimento pessoal, social, motor e de raciocínio. Deste modo, as crianças apresentavam diferentes características, sendo algumas delas bastante participativas e outras mais reservadas. Foram perceptíveis níveis distintos de desenvolvimento, existindo, ainda, a situação de uma criança que manifestava problemas de comportamento e falta de concentração em várias atividades necessitando de ser estimulada com atividades ainda mais lúdicas e diferentes. Contudo, e de uma forma geral, é possível inferir que o grupo de crianças era ávido de novas experiências, participativo, interessado e ativo em todas as atividades.

Apresenta-se de seguida uma breve caracterização do grupo com o qual se desenvolveu a prática, considerando uma perspetiva de evolução contínua das crianças. Estas últimas foram sendo agrupadas em cada área, domínio e subdomínio pelas capacidades que evidenciaram em determinados aspetos ao longo da PES II. De forma a preservar a identidade das crianças, optou-se por codificar os nomes das mesmas tal como podemos constatar na tabela 2.

Tabela 2- Apresentação e codificação das crianças N=25

Idade	Género	Número de crianças	Códigos
5 Anos	Feminino	13	CC; CA; CM; ES; FC; FM; IA; JA; JS; MC; MF; MM; MS;
	Masculino	12	A; AT; AG; BB; DS; DF; DL; E; GC; TA; TV; MA;

3.1. Percurso Educativo

Segue-se a caracterização do percurso educativo do público-alvo com o objetivo de situar as crianças relativamente ao nível de desenvolvimento em que se encontram. Essa caracterização tem como linhas orientadoras as áreas de conteúdo presentes nas novas OCEPE (Silva et al., 2016), segundo as quais o saber deve ser construído de forma articulada atendendo às diferentes áreas existentes.

Segundo Papalia, Olds e Feldman (2001), Piaget fundamentou o desenvolvimento cognitivo infantil, caracterizando as crianças em quatro estádios qualitativos, nomeadamente: Sensório-motor (do nascimento aos 2 anos), Pré-operatório (2 aos 7 anos), Operações concretas (7 aos 12 anos) e Operações formais (12 anos até à idade adulta). Com efeito, após a observação das crianças em interação, é possível localizá-las no estágio Pré-Operatório, no qual a criança é capaz de desenvolver um sistema de representações e de recorrer a símbolos “para representar pessoas, lugares e acontecimentos. A linguagem e o jogo simbólico são manifestações importantes deste estágio” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 24).

O grupo demonstrou, de uma forma geral, interesse e motivação pelas atividades desenvolvidas inerentes às diferentes áreas e domínios, principalmente em atividades com recurso a materiais diferentes, apelativos e manipuláveis.

A perspetiva do brincar, associada à aprendizagem, é salientada como significativa no documento de referência OCEPE (Silva, et al., 2016) e afirma que, no ato de brincar, “as crianças vão-se apercebendo de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o/a educador/a pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimentos, tais como, a língua, a matemática, as ciências.” (p. 31). Deste modo, considera-se que o ato de brincar é um aspeto fulcral na educação pré-escolar, não devendo ser encarado como um mero entretenimento, mas sim como uma situação orientada e com finalidades próprias das quais se retiram aprendizagens importantes.

Silva et al, (2016) alegam, ainda, que o educador é o responsável por criar as condições favoráveis à aquisição de aprendizagens nas crianças. O educador é, portanto, um elemento-chave que atua como um mediador entre o conhecimento e a criança. Por esse motivo é fundamental que o educador esteja consciente de que a criança já possui

vivências e conhecimentos relevantes inerentes às diversas áreas de aprendizagem que não podem ser descurados durante a prática educativa.

Relativamente à Área de Formação Pessoal e Social, contemplada nas OCEPE (Silva et al., 2016), convém reter que esta é uma área transversal, ou seja, comum a todo o trabalho educativo. Esta área implica o modo como as crianças se relacionam consigo próprias, com os outros e com o meio. Deste modo o trabalho educativo deve pressupor o desenvolvimento de atitudes e valores que irão proporcionar uma aprendizagem efetiva, tendo por base a seguinte perspetiva:

Ao participar ativamente no seu processo de aprendizagem, a criança vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhes novos significados e encontrando formas próprias de resolver problemas, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade. (Silva et al., 2016, p. 34)

Desta forma, é possível concluir que a Área de Formação Pessoal e Social se baseia no reconhecimento da criança como agente, com identidade única, que participa ativamente na construção do seu conhecimento. Pelas palavras de Hohmann e Weikart (1997) o desenvolvimento da confiança nos outros, a autonomia, a iniciativa, a empatia e a autoconfiança constituem a base para a socialização que é parte integrante do desenvolvimento da criança. O contexto de aprendizagem constitui um meio favorecedor que deve apoiar o desenvolvimento de relações sociais positivas.

A Área da Formação Pessoal e Social compreende quatro componentes: a Construção da identidade e da autoestima; a Independência e a autonomia; a Consciência de si como aprendiz; e a Convivência democrática e cidadania. Atendendo a essas componentes, as crianças da PES II demonstram ter a sua identidade bem definida, uma vez que reconhecem as suas características individuais como: sexo, idade, nome, entre outras, e identificam semelhanças e diferenças com as características dos outros. Do mesmo modo, verbalizavam necessidades relacionadas com o seu bem-estar físico e expressam as suas emoções, sentimentos, gostos e preferências. As crianças do grupo reconheciam e identificavam os membros da sua família, sendo este um aspeto relevante, uma vez que “as pessoas que rodeiam as crianças influenciam a maneira como a criança

se vê a si própria e como interage com as pessoas em diferentes situações” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 64).

Os elementos do grupo manifestavam e justificavam as suas opiniões e geralmente aceitavam as dos outros colegas. Além disso, demonstravam prazer nas suas produções e progressos, evidenciando regularmente gosto pelo trabalho realizado. Por outro lado, um pequeno grupo de crianças, (MC, ES, MM, GC, MA, e FC) necessitava de desenvolver a capacidade de lidar com algumas frustrações como, por exemplo, perder ao jogo, ficar em último lugar em atividades de rotina, etc., sem desanimar e procurando estratégias para melhorar. As crianças revelavam-se independentes e autónomas na realização das tarefas indispensáveis à vida no dia-a-dia e mostravam conhecer bem os recursos que tinham à sua disposição para a realização das mesmas. Todas as crianças conheciam bem os diferentes momentos pertencentes à rotina diária bem como a sucessão desses momentos. No entanto, inicialmente, a maioria das crianças necessitava de desenvolver atitudes mais solidárias, demonstrando maior preocupação com o bem-estar e segurança das outras crianças, alertando o adulto quando se apercebesse que algum colega corria perigo.

Durante a realização de atividades com materiais didáticos apelativos, a maioria das crianças evidencia atitudes já um pouco altruístas no que concerne à partilha do material. Nesse sentido e em concordância com Silva et al. (2016) torna-se necessário incrementar mais debates e negociações de ideias, estratégias, entre outros, com as crianças, de modo a encontrar resoluções mutuamente aceites pelos intervenientes.

As crianças manifestaram curiosidade pelo mundo que as rodeia e expressaram as suas opiniões, preferências e vivências nas mais diversas situações, apesar de a sua capacidade crítica ainda não estar devidamente desenvolvida. De uma forma global, o grupo de crianças é capaz de resolver situações de conflito através do diálogo e deve, progressivamente, aprender a aceitar outras perspetivas sobre determinada questão.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, esta é a única em que se distinguem diferentes domínios e subdomínios, e todos eles constituem formas de linguagem importantes para a criança se exprimir e interagir com os que a rodeiam. Os domínios são: o domínio da Educação Física, o domínio da Educação Artística, o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à escrita e o domínio da Matemática.

Silva et al. (2016) afirmam que o domínio da Educação Física se relaciona com a Área de Formação Pessoal e Social pois ambos se inclinam para o desenvolvimento da autonomia, independência e das relações sociais das crianças. Os exemplos que refletem essa união são: a aquisição de valores, o cumprimento de regras através do jogo, entre outros.

De acordo com Gallahue (2002), negar às crianças a possibilidade de usufruir dos benefícios da atividade física é inibir a oportunidade de experienciarem a alegria do movimento e os seus efeitos positivos. Deste modo, é perceptível que a Educação Física atua na promoção de um estilo de vida saudável, associado à prática regular de exercício físico e ao contacto com a natureza contrariando a tendência para o sedentarismo infantil, tão comum na sociedade atual.

No domínio da Educação Física, existem três eixos interrelacionados, designadamente: Deslocamentos e Equilíbrios, que compreendem a ação da criança sobre si própria e sobre o seu corpo em movimento; Perícias e Manipulações, que evidenciam a ação da criança sobre os objetos; e Jogos, que afirmam o desenvolvimento da criança nas relações sociais em atividades com os seus colegas.

A maioria das crianças do grupo domina movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios como: correr, saltar, transpor obstáculos, deslizar, saltar a pés juntos ou num só pé, rastejar, rolar, etc. Além disso, as crianças controlam movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar com precisão, transportar, driblar e agarrar. Apenas uma criança (AG) manifestava dificuldades ao nível da coordenação motora e em algumas das ações como lançar com precisão, driblar e agarrar. Todavia ao longo da prática, foi notório o desenvolvimento gradual da criança.

O grupo de crianças demonstra gosto pelas atividades físicas, evidenciando progressos principalmente ao nível da motricidade global e da motricidade fina. Existem várias situações de cooperação das crianças em situação de jogo, sendo este último, “ um recurso educativo, que é apresentado de forma atrativa e tem em conta os interesses, motivações e propostas das crianças” (Silva et al., 2016). No entanto, as crianças ES, GC, e TA, necessitam de desenvolver a capacidade de cumprimento de regras dos jogos e aceitar que perderam nos jogos.

Segundo Gallahue (2002), evidenciam-se quatro fases relacionadas com o desenvolvimento motor: fase do movimento reflexo, fase do movimento rudimentar, fase do movimento fundamental e fase do movimento especializado. O grupo de crianças encontra-se situado na fase do movimento fundamental (2 a 7 anos) e no estágio elementar. Este último caracteriza-se, segundo o autor, pela transição no desenvolvimento motor da criança e são verificadas melhorias ao nível da coordenação e execução uma vez que as crianças adquirem, progressivamente, maior controle dos seus movimentos. Neste estágio as componentes do movimento revelam-se mais amadurecidas, embora, ainda, sejam executadas de forma incorreta. Efetivamente verifica-se algum amadurecimento dos movimentos das crianças comparativamente aos movimentos demonstrados no início da prática.

O domínio da Educação Artística contempla quatro subdomínios, designadamente: o subdomínio das Artes Visuais, o subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, o subdomínio da Música e o subdomínio da Dança, sendo formas de expressão e meios promotores do desenvolvimento da expressão e comunicação das crianças. Estas manifestações artísticas geralmente não são estranhas às crianças, já que, antes de entrar para o JI, as crianças já possuem alguma experiência no que concerne a situações de dança, pintura, desenho, canto, etc. A intervenção do educador assume, neste ponto, grande relevância, uma vez que deve proporcionar ao seu público-alvo experiências e oportunidades variadas de aprendizagem que providenciem o acesso à arte, à cultura artística apelando ao desenvolvimento da criatividade e do sentido estético.

Segundo Silva et al, (2016), o subdomínio das Artes Visuais compreende a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia, entre outras. Esses meios de expressão são essencialmente captados pela visão apesar de poderem envolver outros sentidos, tal como é reforçado nas OCEPE (2016).

O desenho é uma forma de expressão muito desenvolvida na prática pedagógica em educação pré-escolar, assumindo-se como “uma actividade independente da pintura, constituindo a forma mais natural e elementar da expressão plástica da criança” (Sousa, 2003, p. 195). Todos os traços que a criança executa, ainda que pareçam elementares e sem sentido, constituem a representação que a mesma cria da realidade.

Para Sousa (2003) a forma e as dimensões dos elementos desenhados pela criança, bem como as posições relativas que ocupam, refletem o modo como a criança interliga esses elementos, como os distingue entre si e como se vê a si própria no contexto que desenhou. Considerando os aspetos suprarreferidos, cabe ao educador interpretar os elementos desenhados pela criança, e compreender que, a omissão de certos elementos importantes (como pessoas próximas da criança ou objetos) pode simbolizar que a mesma pretende excluir algo ou alguém do seu contexto ideal. Tornou-se perceptível, durante a prática educativa, o gosto que as crianças do grupo manifestavam por registar, através do desenho, diferentes situações como: histórias que ouviram, visitas a locais exteriores ao JI, atividades em família, entre outras. O grupo evidenciava, ainda, prazer em explorar e utilizar outras modalidades de expressão visual como a pintura e a escultura, representando e recriando plasticamente e com gosto as suas vivências individuais e histórias. Em situações de diálogo, o grupo opinou regularmente sobre os próprios trabalhos realizados, os das outras crianças e sobre as diferentes manifestações de artes visuais.

Relativamente ao subdomínio do Jogo Dramático, Silva et al. (2016) afirmam que este incide a sua prática no desenvolvimento da expressão dramática das crianças. O educador, ao providenciar situações de jogo dramático, proporciona às crianças “a mais eficaz ajuda para a sua autoeducação, ou seja, para se desenvolverem equilibradamente em todos os fatores da sua personalidade” (Sousa, 2003, p. 32).

O jogo simbólico caracteriza-se, segundo Silva et al. (2016), como sendo a recriação de vivências da vida quotidiana e de situações do imaginário, recorrendo a objetos e atribuindo-lhes vários significados. O jogo simbólico assume-se, ainda como um “mapa em que a criança... expressa emoções, desejos, ideias, sensações e ultrapassa medos, anseios e decepções do seu território, a realidade” (Aguilar, 2001, p. 24). Por sua vez, no jogo dramático, a criança reencarna um papel de uma personagem ou objeto, para representar situações reais ou imaginárias.

Durante a prática educativa, as crianças do grupo tinham ao seu dispor um mini-guarda roupa com diversos fatos e adereços que utilizavam para recriar situações do quotidiano, encarnar várias personagens nas suas brincadeiras e dramatizar, com orientação, várias histórias. Apesar de o jogo dramático ter sido frequentemente

dinamizado pela Educadora cooperante e pelas mestradas ao longo de toda a PES II, o grupo não tinha ao seu alcance outros elementos importantes como fantoches e marionetas que podem contribuir para aguçar ainda mais o gosto pelo jogo dramático.

Hohmann e Weikart (1997) compreendem a criatividade ligada à brincadeira de faz-de-conta e à construção de símbolos, revelando-a como profícua para as crianças, uma vez que estas retiram, dessas situações, bem-estar e alegria. Relativamente ao grupo de crianças, este envolvia-se em situações diferentes, demonstrando interesse principalmente em dramatizar histórias. No entanto, ainda demonstrava dificuldade na procura de soluções para desafios criativos e na recriação de histórias. As crianças interessam-se por peças de teatro e comentam os espetáculos a que assistem recorrendo a vocabulário adequado (personagem, cenário, ator, atriz, etc.)

O subdomínio de Música apresenta-se como sendo “diferente das demais artes que se manifestam no espaço por meio da visão, a música atua sobre o nosso organismo por meio da audição, no tempo” (Arribas, 2007, p. 245). Nesse sentido torna-se necessário propiciar vários momentos musicais, nos quais as crianças descubram, através da ludicidade, o valor do sentido da audição.

Tal como referem Silva et al. (2016) o subdomínio de Música contém no seu cerne de desenvolvimento características como: escutar, experimentar, criar música e ambientes sonoros. Este subdomínio pressupõe uma prática contínua, com o objetivo de desenvolver as competências musicais das crianças e de ampliar o seu leque de referências artísticas e culturais. Para tal, convém realçar que a exploração das características dos sons, o contacto com diferentes formas, géneros musicais e instrumentos diversificados, ajudam a alargar o capital musical das crianças.

O subdomínio em destaque possui várias ligações com outras áreas de conteúdo contempladas na educação pré-escolar, permitindo ser incrementada a interdisciplinaridade. O educador tem a função de aprimorar o gosto das crianças pela música, tendo a consciência de que ele próprio exerce grande influência no modo como as crianças encaram esta arte, “se ele mesmo não é capaz de se comover ouvindo as obras dos grandes compositores (Bach, Beethoven, Tchaikovsky, Vivaldi, entre outros), também ele não sentirá necessidade de transmitir essas sensações às crianças” (Sousa, 2003, p. 246).

Atendendo aos aspetos mencionados é possível inferir que o grupo identificava auditivamente sons vocais, corporais, do seu meio próximo, da natureza, e da maioria dos instrumentos com que contacta como: reco-reco, maracas, triângulos, pandeiretas, castanholas, caixa-chinesa, tamborim, metalofone, entre outros. Da mesma forma, manifestava entusiasmo em se exprimir de forma rítmica através de sons e movimentos corporais acompanhando ritmicamente melodias com instrumentos ou batimentos corporais. Contudo, na exploração rítmica de canções, as crianças AG, DS, JA e MF, apresentavam algumas debilidades nesta competência pelo que devem ser exploradas continuamente. Na exploração de canções as crianças identificavam sons e a maioria dos elementos do grupo interpretava, com facilidade, os refrões das canções, apesar de não revelarem a mesma eficácia na interpretação completa da letra das canções. Segundo Gesell, (1964, citado por Sousa, 2003), aos cinco anos de idade muitas crianças “conseguem cantar entoadamente melodias curtas” (p. 64), sendo este facto verificado ao longo da PES II. Além disso, constatou-se que a maioria dos elementos do grupo reconhecia e apreciava um repertório extenso de canções (Sousa, 2003).

Relativamente ao desenvolvimento do sentido rítmico e do ouvido melódico, é importante fazer ressaltar que a maioria das crianças progrediu nestes aspetos, contribuindo para essa evolução os estímulos proporcionados pelas atividades desenvolvidas pela professora externa de música e pelas mestrandas, ao longo das sessões.

O subdomínio da Dança consta nas atuais OCEPE (Silva et al., 2016), como sendo um novo subdomínio que apresenta especificidades tal como os outros subdomínios. Por meio da dança, “a criança descobre e vivencia novas formas de movimento, estendendo estas descobertas à conquista da sua noção de corpo, do seu equilíbrio estático e dinâmico” (Sousa, 2003, p. 114). Deste modo, durante a prática educativa pretende-se que a criança, através da dança se expresse livremente através de movimentos corporais contribuindo para o seu desenvolvimento e satisfação.

As crianças do grupo tinham prazer em expressar-se de forma rítmica através do corpo, apesar de não manifestarem, de forma clara, a sua opinião sobre o processo de criação coreográfico e prestação dos colegas. A maioria das crianças utiliza os termos “espetáculo”, “dança” e “coreografia” em situações apropriadas. Além disso, o grupo

evidenciava competências auditivas, rítmicas e de coordenação motora aquando da execução de coreografias, sendo que apenas três crianças (AG, DS, e DL) demonstravam alguma insegurança no que se refere a esta competência, apesar de ser visível o seu esforço em melhorar e acompanhar o restante grupo.

O Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita desenvolve-se de forma precoce e contínua. De realçar a inter-relação e complementaridade entre a abordagem à linguagem oral e escrita, enquanto “instrumentos fundamentais de desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016). No entanto, e devido às especificidades de cada um, estes devem ser analisados separadamente.

Hohmann e Weikart (1997) alegam que a funcionalidade primordial da linguagem é a de possibilitar a comunicação entre os indivíduos. Neste sentido era evidente a vontade que as crianças do grupo apresentavam em comunicar com quem as rodeava, utilizando, constantemente, expressões cada vez mais elaboradas e completas. Por esse motivo, tornou-se perceptível que o desenvolvimento da maioria das crianças do grupo, a este nível, é satisfatório, constatando-se que “por volta dos 5 ou 6 anos, as crianças falam através de frases mais longas e mais complicadas. Usam mais conjunções, preposições e artigos” (Papalia, et al., 2001, p. 322).

A linguagem, aos olhos de Rigolet (2006), integra a criança num meio socialmente adequado para comunicar os seus sentimentos. A linguagem fornece uma base para a resolução de um conflito através de uma atitude colaborante e apaziguadora. Deste modo, a linguagem vai permitir à criança repensar e solucionar os problemas encontrados. O educador deve incentivar a criança a exprimir sentimentos por palavras para que esta aprenda a relacionar-se e a viver no mundo. Para que a criança se sinta confiante na expressão dos seus sentimentos por palavras e resolva os conflitos utilizando linguagem, deve ser proporcionado um ambiente de segurança. Nesse sentido, a criança deve compreender que os seus sentimentos foram reconhecidos e admitidos, pelo que o educador deve falar com a criança de forma despreocupada, ajudando-a a encontrar formas alternativas de resolução de conflitos e estimulando-a a reconhecer as necessidades dos outros elementos do grupo.

No que concerne às aprendizagens das crianças neste domínio é possível afirmar que o grupo de crianças compreendia mensagens orais em situações diversas de

comunicação e usa a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação. A maioria das crianças fazia perguntas sobre novas palavras e usavam novo vocabulário, ouvia-se umas às outras e respondia, na maioria das situações, de forma adequada relatando acontecimentos, apesar de ainda demonstrarem alguma dificuldade na construção de um discurso claro. Além disso, as crianças identificavam o número de sílabas de uma palavra, embora ainda revelassem dificuldade em palavras com hiatos ou ditongos. Era evidente a vontade para aprender a ler e a escrever uma vez que as crianças demonstravam curiosidade em reconhecer e escrever novas palavras.

Com o decorrer do estudo, a maioria das crianças associava diferentes funções a suportes de escrita variados presentes nos seus contextos, usando-os com as respectivas funcionalidades. Apesar de, aquando do início da prática, as crianças (MM, MC, AG e JA) apresentarem mais dificuldade a este nível. Frequentemente, as crianças utilizavam e sugeriam a utilização de linguagem escrita no seu dia-a-dia, pedindo aos adultos que lhes lessem ou escrevessem numa situação concreta. Já escreviam palavras e pseudopalavras nas suas brincadeiras e explorações com os outros.

A maioria das crianças diferenciava escrita de desenho, conseguindo reproduzir as letras, de modo cada vez mais aproximado, nas suas tentativas de escrita. De ressaltar que o grupo de crianças sabia o nome da maioria das letras do alfabeto, sendo que, apenas uma das crianças (CC) não era capaz de identificar todas as letras do seu nome. As crianças CC, IA, AG, DS, MC, DF, MF, e JA, demonstravam alguma dificuldade em identificar outras letras do abecedário que não pertenciam ao seu nome.

“Na abordagem global de High/Scope relativamente à linguagem e literacia, as crianças são participantes ativos no processo de construção do sentido implícito na leitura, muito antes de saberem, realmente, ler” (Hohmann e Weikart, 1997, p. 557). Deste modo, são já perceptíveis algumas atitudes relevantes por parte dos elementos do grupo relativamente ao domínio em destaque, sendo que uma parte do mesmo, nas suas tentativas de leitura, já aponta para o texto escrito com o dedo, seguindo a orientação da escrita e fazendo alguma correspondência entre a emissão oral e a escrita. As crianças partilham também atividades de escrita com os pares comparando-as e discutindo acerca

das suas semelhanças e diferenças. Uma criança do grupo já consegue ler frases pequenas.

Durante as sessões de observação, verificou-se, inicialmente, um certo desencanto pela área da biblioteca, sendo esta uma área pouco explorada principalmente na altura em que as crianças podiam brincar livremente nas áreas da sala de atividades. Esta área carecia de livros e de material de leitura de qualidade apesar de serem contadas histórias regularmente ao grupo. Por essa razão e atendendo à importância da leitura como fator determinante para a construção do projeto pessoal para ler e escrever, o espaço foi dinamizado constituindo um ambiente positivo e rico em oportunidades de interação com a leitura e a escrita, ao passo que foram desenvolvidas atividades com vista a colmatar estas adversidades de forma a promover e a incutir nas crianças o gosto pela leitura.

De acordo com Rigolet (2006), explorar um livro com o grupo quebra a rotina e demonstra que na sua leitura há sempre aspetos positivos que podem ser recreativos. Por essa razão, a atitude do educador e o modo como organiza e dinamiza as atividades é fundamental para estimular o desenvolvimento da linguagem oral e abordagem à escrita junto das crianças.

O domínio da Matemática deve ser desenvolvido de forma contínua e progressiva para que as crianças, apoiadas pelas suas ideias e descobertas, aprofundem e desenvolvam novos conhecimentos. Dessa forma, convém reter que:

As investigações mostram que as crianças pequenas revelam competências matemáticas poderosas, não no sentido da utilização de vocabulário matemático complicado, não no sentido de realização de cálculos, mas no sentido de lidar com materiais e com eles resolver problemas lógicos, quantitativos ou espaciais. (Barros, 1997, p. 11)

Na abordagem da Matemática existem quatro componentes importantes: Números e Operações, Organização e Tratamento de Dados, Geometria e Medida e Interesse e Curiosidade pela Matemática.

No que concerne ao desenvolvimento do raciocínio matemático, a maioria das crianças apresentava dificuldades na resolução de problemas, sendo que, apenas as crianças ES, E, MM, MS, GC, e BB, manifestavam alguma agilidade nesta capacidade

sendo capazes de resolver problemas com numerais até 12 e utilizando para tal as operações aritméticas - adição e subtração. A utilização regular de materiais manipuláveis tais como: colares de contas, cartões padronizados, tangram, puzzles, dominós, legos, etc., constituiu um apoio fulcral para que as crianças progredissem a este nível.

A maioria das crianças era capaz de contar corretamente objetos, pessoas ou imagens e estabeleciam correspondências entre a linguagem oral e o símbolo escrito. Além disso, o grupo conseguia identificar os numerais convencionais e não convencionais e fazer corresponder corretamente as quantidades. Ainda assim, as crianças DS, CC, JA, AG, e IA manifestavam mais dificuldades relativamente à associação dos numerais às quantidades e nas contagens (a partir de, por saltos e por ordem decrescente) apesar de saberem contar corretamente por ordem crescente.

As crianças revelavam saber utilizar tabelas de dupla entrada e compreendiam a sua estrutura, já que sabiam organizar e interpretar os dados fornecidos, o que se verificou, por exemplo, na utilização do quadro de presenças. O grupo interpretava com facilidade, pictogramas e gráficos de barras simples e responde adequadamente a questões, como por exemplo: qual é o x preferido? Qual é o x menos escolhido? Quantas crianças gostam de x e quantas não gostam? Qual é o total de crianças?

As crianças não expressavam dificuldades nas deslocações para as diferentes divisões e recreios da instituição. Na sala de atividades, os materiais estão maioritariamente ao alcance das crianças. Estas últimas proferiam termos como “longe” e “perto”, “dentro” e “fora”, “aberto” e “fechado”, “cima” e “baixo”.

As crianças identificavam as figuras geométricas afirmando os nomes respetivos e as características que as distinguem (quadrado, retângulo, triângulo e círculo). Porém, as crianças CC, MC, AG, DS, DF, JA, e IA, revelavam algumas dificuldades nesses itens. Aquando do manuseamento de recursos com figuras geométricas como o tangram, vários elementos do grupo construíam outras figuras à exceção das crianças CC, AG, JA, e MA. Era, ainda, notória a predisposição da criança ES para todas as atividades desenvolvidas neste domínio, uma vez que, ao manusear recursos com figuras geométricas, construíam com elas outras figuras mais complexas apresentando alguma destreza em realizar padrões e até simetrias. Verificou-se, aquando da utilização dos blocos lógicos, que as crianças compreendiam as suas características e organizavam os materiais segundo os

quatro atributos: cor, tamanho, espessura e forma. Além disso, as crianças faziam comparações com este material, realizaram conjuntos, triagens e seriações, não evidenciando dificuldades relevantes. O grupo era capaz de reproduzir, continuar e criar padrões de repetição simples e mais complexos como ABAB e ABCD. Por seu turno, nos padrões de crescimento, o grupo apresentava mais dificuldades na continuação das sequências propostas, pelo que deve continuar a ser explorado de modo a progredir nesse sentido.

Na globalidade, as crianças do grupo revelavam interesse e curiosidade pela Matemática reconhecendo, nas mais diversas situações do dia-a-dia no JI, a sua importância e utilidade.

Tal como afirmam Silva et al. (2016) a Área do Conhecimento do Mundo é uma área de sensibilização às ciências naturais e sociais que devem ser abordadas de forma articulada e aplicando conhecimentos provenientes das restantes áreas. Esta área atua na “curiosidade natural da criança e no seu desejo de aprender e compreender porque.” (Silva et al., 2016, p. 85). Em concordância com esta perspetiva, Johnston (2002, citado por Peixoto, 2008) argumenta que as crianças são estimuladas pela curiosidade e tentam encontrar respostas para o que observam. Peixoto (2008) salienta que essas aprendizagens se iniciam precocemente com as experiências informais pré-natais, com os primeiros sons, movimentos e emoções. Deste modo, o educador deve ter a preocupação de criar oportunidades que provoquem essa curiosidade natural das crianças levando-as a aprofundar, relacionar e comunicar o que já sabem sobre o mundo que as rodeia e a contactar com novas situações e descobertas.

A Área do Conhecimento do Mundo apresenta uma inter-relação com a Área da Formação Pessoal e Social, no que concerne ao desenvolvimento de atitudes positivas da criança com os outros, consigo própria e pelo respeito pelo ambiente e pela cultura. Porém, aquando da realização da PES II, foi possível verificar que algumas crianças nem sempre manifestavam respeito pelos colegas em algumas situações, como por exemplo, durante a formação do comboio, de deslocações e durante a chamada das crianças para os intervalos. Nesses momentos algumas crianças criticavam pejorativamente as escolhas do(s) chefe(s). Por essa razão, surgiu a necessidade de estimular as crianças levando-as, constantemente e em diversas situações do dia, a defenderem os seus pontos de vista,

mas também a colocarem-se no lugar das outras crianças, de forma a compreender outras perspectivas.

A abordagem ao Conhecimento do Mundo abrange três componentes importantes: a Introdução à Metodologia Científica; a Abordagem às Ciências e o Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias.

Relativamente à Introdução da Metodologia Científica, as crianças mostram-se envolvidas no processo de descoberta e exploração. Por um lado é evidente a curiosidade, o interesse e a participação do grupo em situações de contacto com fenómenos científicos, nos quais o grupo é capaz de questionar, colocar hipóteses e prever acontecimentos inerentes a diversas temáticas. Por outro lado, a maioria das crianças não é capaz refletir, de forma clara, sobre os fenómenos científicos que observam, apesar de contactarem regularmente com mapas do tempo, tabelas do tipo prevê, observa, explica e reflete (POER), tabela de dupla entrada, entre outras.

No que respeita à Abordagem às Ciências, considera-se que podem ser explorados “saberes reacionados, tanto com a construção da identidade da criança e o conhecimento do meio social em que vive, como relativos ao meio físico e natural” (Silva, et al., 2016, p. 88). Com efeito, as crianças do grupo manifestavam ter consciência da sua identidade e pertença a diferentes grupos do meio social próximo como as suas famílias, o JI, os amigos, entre outros. Além disso, eram capazes de reconhecer unidades básicas do tempo diário, semanal e anual, compreendendo a sua influência na sua vida. As rotinas diárias foram bem interiorizadas pelo grupo que reconhecia e identificava os diferentes momentos que as compõem. A análise do tempo atmosférico era realizada através da observação direta e as crianças identificavam a respetiva imagem que caracterizava o tempo que se fazia sentir, procedendo ao seu registo no mapa do tempo. As crianças do grupo compreendiam a organização temporal dos dias e das semanas, e algumas delas identificavam o dia em questão associando-o a atividades como a ida à patinagem, a ida ao ballet, a ida ao treino de futebol, entre outras atividades que se realizavam em determinados dias da semana. Todavia, durante a realização das rotinas, algumas crianças (AG, CC, DS, IA, JA e MF) revelavam ter dificuldade em identificar o dia da semana mesmo relacionando uma atividade àquele dia ou dia seguinte ou anterior.

As crianças identificavam algumas manifestações do património cultural e paisagístico do seu meio e de outros meios como tradições e festividades que as próprias crianças exploraram através de música, de dança e da visita ao Navio Hospital Gil Eannes. Na sua maioria, as crianças revelavam interesse em saber as semelhanças e diferenças entre o que acontece no seu tempo e nos tempos de vida dos pais e avós. A diversidade de hábitos, vestuário, alimentação, entre outros, das diferentes realidades culturais, foram temas aceites e compreendidos pelo grupo. As crianças identificavam várias características que distinguem os animais uns dos outros como: o revestimento, a forma de locomoção, o meio onde vivem, etc. Os diferentes meios de transporte e a reciclagem foram também temas familiares às crianças, uma vez que conseguiam relacionar corretamente as diferentes características dos mesmos.

Quase todas as crianças preocupam-se com o seu bem-estar físico e com o dos colegas, sendo que apenas as crianças E e TA, manifestavam preocupação quando se magoavam fisicamente. As crianças compreendiam a importância de uma alimentação saudável bem como respetivos benefícios para a saúde apresentando, regularmente, algumas razões de práticas promotoras de saúde como: lavar as mãos antes das refeições, evitar o consumir doces em demasia, etc. Todavia foi possível verificar que algumas crianças, apesar de serem uma minoria, não traziam lanches saudáveis regularmente.

Em relação à componente Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias, as crianças do grupo contactavam constantemente com diferentes tecnologias como tablets, telemóveis e computadores. Várias crianças, diariamente, utilizavam o computador da sala e era visível a predisposição das crianças AT, TV, TA, ES, MS, GC, e MA para o uso das tecnologias verificando-se, por exemplo, na facilidade com que jogavam um jogo didático e colocavam um vídeo ou uma música no computador da sala. Tornou-se clara a disponibilidade dessas crianças para tentar ensinar os colegas a utilizar corretamente o computador. Além do computador existente na sala de atividades, as crianças utilizaram outras tecnologias como a batedeira elétrica, a balança digital, a máquina fotográfica, o projetor, as colunas, a televisão e o leitor de DVD, apresentando, por vezes, uma atitude positiva e crítica.

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II – O ESTUDO

1 Enquadramento do estudo

A presente secção corresponde ao enquadramento do estudo efetuado aquando da realização da PES II que se intitula “Eu leio, tu lê...Juntos crescemos - Uma comunidade de leitura na educação pré-escolar”. Seguidamente, serão apresentadas a pertinência do estudo, a problemática a ele associada e as questões de investigação.

1.1. Contextualização e pertinência do estudo

A educação pré-escolar, apesar de não ser de carácter obrigatório, constitui uma etapa fulcral no que se refere ao percurso educativo da criança, na medida em que é um pilar que vai condicionar as fases seguintes. Nesta linha de pensamento, é importante referir que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (DEB, 1997, p. 17).

De acordo com Silva et al, (2016), a educação pré-escolar assume-se como um contexto promotor da socialização, no qual a aprendizagem se constrói através de vivências relacionadas com o meio familiar e das experiências que lhe são proporcionadas, pois, “ao entrarem para a educação pré-escolar, as crianças já viveram um processo educativo na família, numa creche ou ama, a que o jardim de infância dará continuidade” (p. 98). Nesse sentido, não se pode considerar que partimos do zero quando se inicia a prática letiva, mas que já existem aprendizagens importantes adquiridas pelas crianças.

Perante a importância equivalente de todas as áreas, domínios e subdomínios de aprendizagem existentes, é importante realçar que o domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, pertencente à Área de Expressão e Comunicação, é fulcral relativamente ao desenvolvimento de competências essenciais à vida das crianças. A competência comunicativa é basilar e transversal no que concerne à construção do conhecimento nas diferentes áreas e domínios. Deste modo, o desenvolvimento da linguagem para Silva et al. (2016) assume particular destaque na educação pré-escolar, uma vez que se caracteriza como sendo um meio de expressão e comunicação que é, progressivamente, explorado e dominado pela criança. Nesta fase, torna-se importante

favorecer “a emergência da linguagem escrita, através do contacto e uso da leitura e da escrita em situações reais e funcionais associadas ao quotidiano da criança” (p. 6).

Numa perspetiva da literacia, que abarca a competência global da leitura, é importante proporcionar a interpretação e o tratamento da informação que implica a leitura da realidade, das imagens e de saber qual a utilidade da leitura e da escrita mesmo sem saber ler formalmente (DEB, 1997), ou seja, sem saber descodificar.

Vários autores sustentam a ideia de que a leitura é fundamental para que a criança construa conhecimento sobre si própria e sobre o mundo, neste sentido urge a necessidade de as crianças contactarem, desde tenra idade, com variadas experiências motivadoras à leitura, mesmo antes da entrada no 1º CEB. Na infância, a partir dos textos lidos, constroem-se algumas noções basilares que contribuem para a compreensão do mundo, que mais tarde se refletem na descoberta dos próprios sujeitos. Por essa razão, é crucial proporcionar um contacto inicial favorável e diversificado com vista à formação de leitores para toda a vida e futuros cidadãos críticos e conscientes.

Segundo Mata (2008), a aprendizagem da leitura deve ser encarada como um processo de aquisição, gradual, contínuo e precoce, isto é, surge antes de as crianças integrarem o 1º ciclo. É essencial o “conhecimento das ideias e conceções precoces que as crianças desenvolvem sobre a leitura, as suas funções, comportamentos e estratégias de leitores” (p. 66). Este conhecimento cria condições favoráveis à compreensão da complexidade do processo de emergência de leitura e, ainda, ao desenvolvimento desse mesmo processo. Quando a criança se apercebe da existência da escrita, apesar de não compreender a mensagem a ela inerente, evidencia a conceção que faz dessa mensagem nas suas tentativas de reprodução, isto é, pelas garatujas e pela tentativa de criarem letras. Numa fase posterior as crianças passam a ter noção da existência dessa mensagem associada à escrita bem como algumas convenções dessa mesma mensagem. Quando devidamente estimuladas, as crianças aprendem gradualmente a reproduzir algumas dessas convenções tais como as letras corretas e a orientação das letras e da escrita e a utilizarem a escrita “nas suas mais diversas funções, dando-lhe valor e utilidade” (Mata, 2008, p. 9). Assim, mesmo em idades pré-escolares é possível evidenciar e promover comportamentos emergentes de leitura através de diversas atividades. É, pois, importante que as crianças percebam a funcionalidade da escrita bem como algumas

regras que, mesmo que informalmente e inconscientemente, estas vão aprendendo. Essa percepção desencadeará, na criança, curiosidade em decifrar mensagens associadas ao texto.

Para Mata (2008) e Silva et al, (2016) a apropriação do valor da leitura e da escrita, por parte das crianças, condiciona a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever. Os momentos de leitura devem proporcionar satisfação, encantamento e motivação e nesse sentido o educador assume particular destaque, sendo ele próprio, um dos principais agentes responsáveis pela criação de ambientes promotores da leitura. Com efeito, o educador deve partir do princípio que o conhecimento das funções da linguagem escrita e a compreensão do seu uso promovem, na criança, a vontade de aprender a ler e escrever. Mata (2008) acrescenta que em idade pré-escolar as crianças identificam as diferentes funções da linguagem escrita.

Relativamente ao contexto educativo, durante as observações dos comportamentos e atitudes do grupo, foi evidente em alguns elementos um certo interesse pela leitura, pelo ato de ouvir contar histórias e de folhear livros, apesar de, nos momentos de brincadeira, nas áreas, ter ficado claro que nem todas as crianças se interessavam por contactar com livros. O desencadear desse “gosto” pela leitura em todas as crianças do grupo constituiu, de imediato, um caminho pelo qual se quis enveredar. Além disso, o grupo carecia de um espaço dinâmico, acolhedor, propício a momentos de leitura, nomeadamente, de uma biblioteca. Era evidente que o grupo tinha uma ligação muito restrita com a linguagem escrita e apenas contactavam com os poucos livros de que dispunham, alguns dos quais com pouca qualidade. Concomitantemente, além de se perceber que esta era uma área em que era importante investir, diagnosticou-se o facto de não haver fomento à interação após a audição de histórias, bem como a inexistência de um espírito de partilha e interação em torno dos livros. Posto isto, considerou-se que a estratégia de implementação de comunidades de leitura, validada noutros contextos, seria pertinente ser aplicada a este contexto específico. Todavia, tratando-se de crianças em idade pré-escolar, esta seria uma estratégia para focar como estudo.

Para a criação de uma comunidade de leitura, fica claro que o livro é a unidade fundamental das atividades e por isso a sua escolha tem de ser muito pensada e ponderada. Segundo Rigolet (2009), um livro é “uma janela aberta para o mundo”, pois

permite transportar-nos para outras realidades estimulando a imaginação ou, como refere a autora, “construir castelos de fantasia” (p. 9). Qualquer livro é uma fonte inesgotável de conhecimento e a própria identificação das crianças com determinadas histórias pode servir para explorar dúvidas, sentimentos, emoções, sonhos e, ainda, apelar à criatividade. Através do contacto com os livros também é possível provocar nas crianças o gosto da leitura e promover o desenvolvimento da sensibilidade estética (Silva, et al., 2016). Nesta linha de ideias, a seleção dos livros em torno dos quais a comunidade de leitura interage tem de ir ao encontro dos interesses das crianças, fazendo emergir o espírito de partilha. Do mesmo modo, a criação de ambientes significativos de leitura e a promoção de atividades lúdicas em torno dos livros são princípios defendidos por diversos autores relativamente à construção de comunidades de leitura. Nesta linha de argumentação é impensável criar comunidades de leitura sem passar por estas etapas em que o primeiro pilar deste caminho é o desenvolvimento do gosto pela leitura nas crianças. Será então possível construir efetivas comunidades de leitura no pré-escolar de modo a que as crianças se envolvam em e com livros? Esta é a grande questão a que este projeto visa responder.

1.2. Problemática do estudo, questões de investigação

Como questão problema do estudo, foi elaborada a seguinte: de que forma é possível a criação de comunidades de leitura com crianças em idade pré-escolar? De modo a refletir sobre o problema em investigação, formularam-se as seguintes questões orientadoras do estudo: 1) Como é que a criação de ambientes significativos de interação com a leitura promove a construção de comunidades de leitura? 2) Que atividades lúdicas de leitura contribuem para o envolvimento das crianças em comunidades de leitura?; e 3) Como se manifestam as crianças em situações de envolvimento com a leitura?

1.3. Organização do estudo

O estudo realizado num JI de Viana do Castelo decorreu entre outubro de 2016 e abril de 2017 e foi dividido em três fases distintas. A primeira fase compreende a preparação do estudo, que ocorreu de 3 a 27 de outubro. Nessa fase, observado o grupo, foi identificada a problemática do estudo, evidenciando-se os objetivos do mesmo, assim

como as questões de investigação. Aquando dessa fase, iniciou-se, em simultâneo, a recolha de bibliografia adequada ao enquadramento teórico do tema em estudo que serviu, também, de suporte para a elaboração das tarefas.

Na segunda fase, que decorreu entre 31 de outubro de 2016 e 6 de janeiro de 2017, realizou-se o trabalho de campo que engloba a implementação das tarefas, assim como as gravações áudio e vídeo das mesmas e os registos de observação direta. Nesta fase, foi dada continuidade à recolha de bibliografia.

A terceira e última fase do estudo decorreu de 9 de janeiro a abril de 2017 e foi dedicada à redação do relatório. Nesse período, foi reunida bibliografia indispensável à fundamentação teórica do estudo, foram analisados os dados obtidos aquando das implementações e elaboradas as conclusões do estudo.

A tabela 3 evidencia a calendarização do estudo, encontrando-se definidas as três fases, os respetivos procedimentos e as datas em que se realizaram.

Tabela 3 - Calendarização do estudo

Calendarização	Fases do Estudo	Procedimentos
De 03 a 27 de outubro de 2016	Preparação do estudo	Identificação da problemática; Definição dos objetivos do estudo; Definição do problema e das questões de investigação; Recolha de bibliografia; Iniciação da elaboração das tarefas; Iniciação da construção de materiais adequados às tarefas;
De 31 de outubro de 2016 a 6 de janeiro de 2017	Estudo em ação	Implementação das entrevistas; Implementação das tarefas; Gravação áudio e vídeo da implementação das tarefas; Recolha de dados com recurso a diário de bordo; Implementação das entrevistas; Continuação de recolha de bibliografia;
De 9 de janeiro a abril de 2017	Redação do relatório	Análise de bibliografia; Análise dos dados; Conclusão dos dados; Término da recolha de bibliografia; Revisão da literatura; Redação do relatório;

2 Fundamentação teórica do estudo

Nesta secção do presente relatório, é apresentada a fundamentação teórica que rege a investigação desenvolvida e que tem como finalidade primordial enquadrar a problemática em análise e as respetivas questões de investigação através das perspetivas de diferentes autores.

2.1. A Leitura

Num mundo em constante renovação e desenvolvimento a vários níveis possuir competências leitoras torna-se indispensável à vida em sociedade. Se a aquisição da linguagem é um processo que se pretende que surja o mais cedo possível na vida de qualquer criança, o processo de leitura deve, igualmente, emergir o mais precocemente possível.

Pretende-se neste tópico clarificar o que se tem dito sobre a leitura bem como estabilizar este conceito. Assim, será feita uma explanação do conceito de leitura seguindo-se uma reflexão sobre o seu valor social.

Segundo Sequeira (1999, citada por Pinto, 2010), a definição de “leitura” é complexa devido às constantes modificações que o processo de leitura tem vindo a sofrer nas últimas décadas. Tais alterações no paradigma de leitura relacionam-se com o modo como se perspetivam as intencionalidades do processo, as conceções de leitura que surgem e as práticas que vários profissionais adotam aquando da realização de atividades de leitura. Portanto, muitas são as conceções sobre o que se entende por leitura. A maioria das perspetivas definem leitura como um processo de descodificação, no entanto, outros autores, como Kleiman (2016), defendem que ler vai além do texto e do leitor, englobando os contextos de leitura.

Assim, o conceito de leitura reveste-se de grande complexidade pelo que aqui será adotada a perspetiva de que “Ler é entender um texto” (Colomer, 2002, p.29), o que pressupõe um processo que visa obter informação da língua escrita. Esse processo pode ser comparado ao ato de escutar com vista à obtenção de informação da língua oral pelo que são necessários conhecimentos do leitor, do contexto para interpretar. Não basta

descodificar a mensagem. A autora completa argumentando que, para além de constituir um ato de decifração de signos gráficos, a leitura implica o raciocínio, uma vez que:

Se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita e a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar uma série de raciocínios para controlar o progresso dessa interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura. (p. 31)

De acordo com a autora, anteriormente citada, a leitura depende de “processos perceptivos, cognitivos e linguísticos”, sendo o ato de ler utilizado para obter informação da linguagem escrita. Nesta linha de entendimento, Azevedo (2006) afirma que a leitura pressupõe a compreensão e interpretação de mensagens permitindo opinar sobre o que se lê e valorizar o conhecimento obtido através da leitura.

Para Sim-sim (2006), o leitor assume-se como um “fazedor de significados, resultantes não só do texto que alguém escreveu mas também das condicionantes de quem o lê. Leitor e texto condicionam a compreensão da leitura” (p. 35). Perante a leitura de um texto, o leitor desenvolve capacidades sustentadas no próprio texto e nas suas experiências pessoais, o que lhe permite uma melhor apreensão e interpretação do seu conteúdo.

Desta forma, o texto só tem validade para o leitor quando este consegue perceber a mensagem transmitida, o que contribui para o seu desenvolvimento pessoal. Importante será mencionar que a leitura não é independente de escutar, adquirindo “complexidade similar à do pensamento e dos processos de construção do conhecimento” (Vitorino, 2007, p. 12). Nesta linha de pensamento, o ato de ler não é visto como um processo mecânico, mas como “uma operação que envolve a totalidade da pessoa: inteligência e vontade, fantasia e sentimentos, passado e presente” (Sobrinho, 2000, p. 31).

Autores como Kleiman (2016) acrescentam que este processo é condicionado pelo conhecimento prévio do leitor e pelas hipóteses que formula sobre a leitura, ou seja, ler implica a pessoa no seu todo bem como a sua vontade de compreender e não apenas de descodificar.

A categorização e a definição dos níveis de leitura existentes variam de autor para autor e, na perspetiva de Sim-Sim (2007), a primeira fase de leitura é um momento de

“aquisição e desenvolvimento da linguagem oral, bem como [uma fase de] contacto e experiências de manipulação de materiais impressos”. Para Sim-sim (2007), esta fase, tem como intenção desencadear comportamentos emergentes associados à leitura e culmina aquando da entrada no 1ºCEB, dando lugar à segunda fase, na qual surge aprendizagem formal da descodificação. Por sua vez, a terceira fase compreende a apropriação da informação e foca-se na compreensão da leitura. A primeira fase corresponde à etapa compreendida pelas crianças envolvidas.

Assim, apesar de as crianças em fase pré-escolar não aprenderem ainda a descodificar estas devem desenvolver comportamentos emergentes de leitura que são tão ou mais importantes que aprender a descodificar. Pacífico (2013) refere-se por exemplo à consciencialização do indivíduo de que ler é um ato autoral. Ou seja, o leitor pode ser autor do ser próprio texto já que o interpreta segundo as suas “verdades”. Como tal, esta atribui grande importância à leitura, nomeadamente desde a primeira infância, enquanto potenciadora de uma comunidade autoral.

Retomando o conceito de descodificação, segundo Viana e Teixeira (2002), este corresponde à tradução “de um código de signos não familiares num outro código familiar” (p. 18), ou seja, ao descodificar, a criança atribui sentido ao código escrito. Como destacam as autoras, a leitura pressupõe o reconhecimento de palavras e a tradução do seu significado, ao fazê-lo a criança demonstra que compreende que o código de signos com o qual contacta contém uma mensagem, que é parte integrante do código linguístico.

2.1.1. O valor social da leitura

Atualmente, todas as crianças contactam com o código escrito e com a leitura através dos livros, das histórias, da televisão, das revistas, dos jornais, dos jogos, entre outros. Quando a criança se interroga sobre o motivo pelo qual as pessoas que a rodeiam utilizam alguns dos objetos referidos, é, então, nesse momento que se explica que as pessoas estão a ler, sendo a leitura de elevada importância uma vez que, por meio dela, se obtém todo o tipo de conhecimentos, como, por exemplo, ler uma lista de compras, uma receita para um bolo, seguir as instruções de montagem de um brinquedo, etc.

São, pois, muitos os valores sociais da leitura. A leitura constitui uma das mais importantes atividades humanas, já que, através da mesma, é possível reforçar e ampliar o processo de maturação de quem lê e a sua autonomia intelectual, garantindo-se, deste modo, a liberdade do leitor. Para Gomes (2004) ao ler, o leitor vê-se envolvido num processo de identificação com as personagens dos textos que lê, uma vez que pode ser cativado pela personagem, deixando-se influenciar pelas suas opiniões, apesar de esse envolvimento nunca ser total, dado que é uma opinião alheia. Com o passar do tempo, a representação da personagem vai-se desvanecendo para o leitor, à medida que este cresce enquanto indivíduo, reajustando as suas ideias e atitudes. O valor da leitura é, portanto, inegável numa sociedade instruída, crítica e em constante renovação, constituindo a leitura de obras literárias um exercício permanente de socialização.

Atualmente, a leitura e a dinamização de estratégias de leitura e partilhas de leitura assumem um papel de destaque, constituindo um caminho pelo qual os indivíduos se conhecem a si próprios, se confrontam com outras opiniões e compreendem o sentido do que os rodeia. Gomes (2004) fortalece esta perspetiva ao considerar o ato de ler, um meio facilitador do desenvolvimento da consciência que o indivíduo tem de si próprio e dos outros, sendo este um dos propósitos-chave da educação para a cidadania. Pretende-se que os indivíduos sejam críticos e, de certo modo, inconformistas, assumindo as entidades educativas um grande destaque devido ao seu forte contributo para a formação integral dos indivíduos. Ler torna-se, portanto, imprescindível para garantir a plena inserção dos cidadãos na vida ativa, uma vez que, por meio da leitura, é possível auferir informações, emitir opiniões, desenvolver a inteligência e o espírito crítico que condicionam o modo como vemos o mundo.

Pacífico (2013) realça, ainda, que habitamos num mundo onde todos fazem uso da escrita, quer sejam mais ou menos letrados, pois estamos em contacto permanente com “materiais escritos” no nosso quotidiano (p. 16). Como tal, no JI e em outros contextos, as crianças utilizam regularmente esses materiais, como por exemplo livros, revistas, folhetos, entre outros.

Perceba-se que o indivíduo não nasce leitor e para o ser tem de passar por um processo contínuo de construção, em que a escola tem um papel primordial. O mesmo acontece com o não-leitor, ou seja, se não é estimulado para tal e se possui experiências

desmotivadoras, o mais provável é que desanime perante a leitura e a considere inútil. Cerrillo (2006) reforça que “se pode aprender a ler, mas a experiência da leitura não se aprende, mas atinge-se pela emoção por contágio e pela prática” (p. 33).

Gomes (2004) acrescenta, ainda, que o incentivo à leitura deve ser fomentado desde cedo, quer seja em casa, no Jardim de Infância ou na escola, de forma a proporcionar à criança e ao jovem um processo de descoberta de si próprio e do outro. A ficção é outro aspeto em destaque, uma vez que serve de mote para o desenvolvimento da imaginação e, apesar de ser uma experiência única e individual, não compreende os riscos da realidade (Gomes, 2004). Atendendo a esta linha de pensamento, o Jardim de Infância e a escola necessitam de preparar as crianças para a vida, explorando os modelos da vida real através de situações imaginárias ou vividas por outros. Deste modo, as histórias revelam-se recursos fundamentais que espelham geralmente a realidade de uma forma peculiar e envolvente. Através da Literatura podemos educar, contribuindo o contacto com textos literários para “configurar uma educação não formal para o respeito, pelos direitos humanos, para a justiça e tolerância e para a aceitação ativa da diversidade cultural” (Gomes, 2004, p. 10).

Gomes (2004) enfatiza o livro como recurso fundamental que detém um poder revelador e sensibilizador da palavra. Além disso, o livro infantil é considerado, pelo autor, como “um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade se de tornarem seres humanos mais livres, cultos, solidários e críticos graças também a esse gradual domínio da palavra que a leitura propicia” (Gomes, 2004, p. 11).

Tal como Gomes (2004), também Sobrino (2000) valoriza a importância do livro pois este revela-se “um magnífico instrumento de permanente formação intelectual moral, afetiva e estética do leitor, ao mesmo tempo que aumenta a sua experiência e desenvolve a sua capacidade de compreensão e de expressão” (p. 31). O autor realça, ainda, que ler regularmente promove a imaginação infantil, apela à sensibilidade, além de desencadear e orientar a reflexão, contribuindo, deste modo, para o desenvolvimento da inteligência. Para além de enriquecer o vocabulário do leitor, é possível, por meio da leitura, estruturar o pensamento através de hábitos como a concentração, a relação, a reflexão, a comparação e a previsão.

Hoje em dia multiplicam-se as propostas de promoção da leitura, no entanto, como refere Alçada (2016), ainda se constata “fracas competências de leitura dos portugueses explicáveis pelas graves lacunas da escolarização” até à década de 70 (p. 107). A partir de então, os governos lançaram sucessivas medidas e campanhas destinadas a alfabetizar, contudo, esse esforço não permitiu reduzir significativamente a taxa de analfabetismo em faixas etárias fora da idade escolar.

Mais recentemente tem havido um investimento na promoção da leitura que vai para além do espaço escolar, quer através de propostas das Câmaras Municipais quer a nível nacional (Plano Nacional de Leitura; Projeto Casa da Leitura, entre outras que serão mencionadas mais adiante). Além disso, os documentos oficiais que regulam as práticas pedagógicas tem mostrado que a Literatura ocupa um lugar de destaque no currículo nacional. Concretamente em 2015 (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães), o Novo Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico atribuiu um papel de relevo à Literatura, na medida em que a “Educação Literária” se anuncia como um domínio da língua autónomo. Proposta que reitera o realce da Literatura no currículo do ensino básico que já em 2009 se havia evidenciado nas Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012). Ao nível do pré-escolar, para além das OCEPE (2016), a que já se fez referência no capítulo anterior, também as Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar (2012) mostram a importância da literatura.

Além das propostas oficiais, são também visíveis inúmeros esforços no sentido de promover uma verdadeira cidadania de leitores já que se multiplicam nas bibliotecas públicas projetos de leitura como: as horas do conto, encontros com escritores, conferências, exposições, teatros, entre outras. Também nos Jardins de Infância, nas creches, nas escolas, e noutros locais, são visíveis práticas de promoção da leitura e do livro, importantes para provocar a adesão das crianças aos livros e às histórias.

2.2. A aprendizagem da leitura

Vários são os autores que mencionam que apenas aos seis anos de idade a criança deve aprender formalmente a ler. No entanto, apesar desse ensino formal dever ocorrer apenas com a entrada no 1º CEB, há vários comportamentos emergentes que se podem ir preparando desde o pré-escolar. Segundo Alçada (2016) na aprendizagem da leitura para

além da iniciação formal existem elementos importantes que podem ser trabalhados desde tenra idade. O seguinte esquema apresentado pela autora traduz esses mesmos elementos:

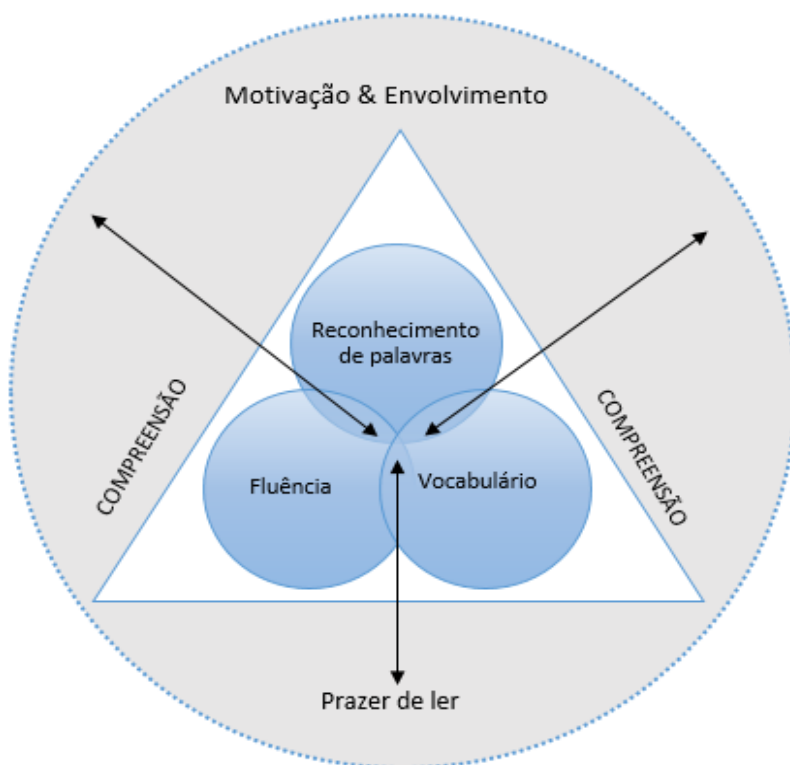


Figura 5. Adaptado de Alçada (2016)

Como se pode verificar na figura 5, de acordo com Alçada (2016), existem fatores interdependentes que fazem parte do processo de aprendizagem da leitura para além da iniciação. O prazer da leitura e o desejo de continuar a ler estão intimamente ligados com elementos exteriores ao processo de leitura que aparecem representados no esquema pelo círculo exterior. O processo de leitura e a compreensão leitora, que aparecem assinalados no triângulo, dependem de elementos inscritos nos círculos que estão no interior do triângulo e que dizem respeito ao reconhecimento de palavras, fluência e vocabulário. Estes três últimos interagem e contribuem para a construção da compreensão leitora. As setas apontam para a interação entre os fatores externos e o processo de leitura uma vez que o prazer de ler, a motivação e o envolvimento contribuem para que o processo da leitura seja mais efetivo.

Atualmente, a literatura disponível sobre a importância da leitura é, ainda, relativamente omissa no que concerne à importância do estímulo da leitura no contexto de pré-escolar, sabendo que nesta faixa etária as crianças estão mais recetivas aos mais diversos estímulos. Para Alçada (2016), o envolvimento no processo de leitura é “solitário, silencioso e privado”, contudo a interação com fatores externos que levam a “reações cognitivas emocionais” (p. 63) não pode ser desvalorizada. Neste sentido, é relevante considerar a influência de terceiros para provocar o interesse e entusiasmo pela leitura. No pré-escolar, o educador é um elemento fundamental na criação de contextos de leitura estimulantes e significativos para a criança. O educador deverá direcionar a criança para o prazer pela leitura e, para tal, deverá servir-se de ferramentas como a literatura adequada, a criação e dinamização de espaços de leitura tal como a área da biblioteca, o desenvolvimento de atividades significativas de leitura e pós-leitura, promovendo a reflexão e a partilha.

Como foi referido anteriormente, antes de iniciar formalmente o processo de aprendizagem da descodificação, torna-se necessário o desenvolvimento de “um conjunto complexo de conceitos, competências e atitudes que se designam por comportamentos emergentes de leitura” (Viana & Teixeira, 2002, p. 25). O JI assume-se como um espaço privilegiado no desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitura que devem ser potenciados pela ação do educador.

O conceito de leitura aparece definido como uma atribuição de significado a símbolos escritos, quando a criança procura atribuir esse significado, então, estão presentes comportamentos emergentes de leitura. Situações em que a criança aponta para o texto escrito e atribui significado, como, por exemplo, quando tenta ler o título da sua história preferida ou quando quer saber o que significa o texto que está presente na caixa dos cereais, são, portanto, imitações de comportamentos de leitor que vê nos que a rodeiam. Neste sentido, o meio assume um papel de destaque ao apresentar condições que levem a criança a pensar sobre a escrita, as suas funções e regras (Viana, Sucena, Ribeiro & Cadime, 2014). Embora durante o pré-escolar a maioria das crianças não saiba ler, já identifica um conjunto de comportamentos que estão associados às competências de leitura e que estão contempladas em três domínios: a mensagem; o modo como se lê e o que se lê (Mata, 2008). Relativamente à mensagem, as crianças, se devidamente

estimuladas, irão conseguir perceber que diferentes mensagens estão associadas a diferentes tipos de suporte e que têm diferentes funções. O segundo domínio aponta para os comportamentos que temos enquanto leitores. Através da observação e da posterior imitação, as crianças vão construindo a sua compreensão do ato de ler e identificam algumas características como olhar e apontar para o texto utilizando ou não a voz. O último domínio corresponde ao desenvolvimento de critérios que permitam à criança diferenciar o que se pode e o que não se pode ler. Esses critérios podem ser quantitativos (referentes à quantidade de letras), qualitativos (respeitantes à variedade das letras) ou a identificação propriamente dita de letras do alfabeto. A exploração do texto escrito permite que a criança vá construindo estes critérios, contudo, a sua aplicação é gradual e nem sempre a criança aplica os critérios em simultâneo (Mata, 2008).

Destaque-se, ainda, o facto de o período que antecede a aprendizagem formal da escrita e da leitura ser designado por literacia emergente. Este período surge nas primeiras idades e, no seu desenvolvimento, existem vários indicadores que se assumem como “percursores do desenvolvimento da leitura formal (e.g., conhecimento de letras, consciência fonológica, compreensão da estrutura do texto, relação entre a escrita e o discurso, consciência sobre o impresso)” (Leal, Gamelas, Peixoto & Cadima, 2014, p. 175). Além disso são igualmente evidenciadas algumas dimensões importantes da linguagem oral. Os mesmos autores salientam que as características que as crianças, em contexto de pré-escolaridade, apresentam estão interligadas com a sua futura aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, para serem compreendidas essas mesmas características é elementar conhecer os contextos nos quais a literacia é vivida pelas crianças. Um verdadeiro ambiente de promoção de literacia emergente contempla experiências ricas como, por exemplo, o contacto com “padrões de comunicação da cultura e sociedade, leitura de livros de histórias, discussão de vocabulário, atividades de escrita, exposição de conceitos escritos” (Leal et al., 2014, p. 176). Não menos importante é o ponto de vista da criança, bem como o seu envolvimento ativo com o ambiente que lhe é proporcionado. Com efeito, a intervenção intencional do educador é crucial no sentido de proporcionar a base para o desenvolvimento do conhecimento e de competências de leitura e escrita. Atualmente considera-se que o educador deve ter uma atitude proativa no sentido de

identificar crianças em risco de desenvolver tardiamente competências de literacia emergente pondo em prática um conjunto de estratégias que permitam contrariar essa tendência. A leitura conjunta de livros entre o educador e crianças é um instrumento muito importante por proporcionar um contexto interativo e motivante em idade pré-escolar para esse tipo de aprendizagem. A aplicação contínua desta dinâmica facilita a transmissão do conhecimento da literacia do educador para as crianças (Leal et al., 2014) e é nesta prática que a criança apreende conhecimento para desenvolver comportamentos emergentes à leitura.

Autores como Leite (2006) corroboram a perspectiva de que a promoção da literacia emergente nas crianças em idade pré-escolar pode também contribuir positivamente para a sua adaptação ao 1º ciclo e para o seu sucesso escolar. Assim, não se espera em idade pré-escolar que as crianças aprendam a descodificar, mas que sejam devidamente apoiadas para a sua literacia emergente e que desenvolvam comportamentos emergentes de leitura.

Em suma, literacia emergente surge, portanto, antes de a criança ser ensinada formalmente a ler e, para além de pressupor a noção de descodificação, envolve, também, a opinião das crianças e o seu envolvimento ativo com o contexto social de aprendizagem (Marchão, 2013).

2.2.1. Os diferentes géneros textuais na educação de infância

Apesar da importância capital da literatura, considera-se que outros géneros textuais têm igualmente o seu valor. O texto literário deve ter, pois, um lugar de excelência no pré-escolar. Ramos (2017) assegura que a leitura é uma experiência determinante na formação do indivíduo e na sua construção mental, cognitiva, emocional e afetiva.

A leitura é uma das atividades humanas mais ricas e desafiadoras, capazes de transportar o indivíduo para fora dos seus limites e constrangimentos (temporais, espaciais, sociais, culturais, religiosos...), o universo literário abre uma imensidão de portas, a partir das quais muitas outras se voltam a abrir também, possibilitando-lhe uma experiência rica, diversificada e multiforme da existência humana. (Ramos, 2017, s.p.)

A partir da literatura é possível abordar com as crianças temas diversificados da atualidade que podem ser “essenciais e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os acontecimentos vindouros” (Jouve, 2012, p. 165). Autores como Lomas (2008) falam-nos na vantagem de literatura, enquanto forma de expressão, contribuir para ampliação do leque de experiências do leitor através da exploração de alguns temas do mundo que, muitas vezes, passam despercebidos aos indivíduos. Interessa então perceber que:

A educação literária contribui, assim, tanto para a *educação estética* das pessoas, através da apreciação dos usos criativos da linguagem, como para a *educação ética*, na medida em que nos textos literários (como, aliás, quaisquer outros) não encontramos apenas artifícios linguísticos, mas igualmente estereótipos, ideologias, estilos de vida e formas de compreender (e de fazer) o mundo. (Lomas, 2008, p. 1)

Pelas palavras de Ramos (2017) a literatura ocupa um papel de extrema relevância “na construção da identidade cultural dos povos, na afirmação de línguas e culturas, na definição de padrões estéticos que têm servido de modelo e de referência à Humanidade ao longo de milhares de anos” (s.p.).

Ao nível da Literatura Infanto-Juvenil (LIJ), Rechou (2013) afirma que esta inclui todos os textos narrativos, poéticos ou dramáticos que se regem pela literariedade, ou seja, possuem características que os tornam literários, e que tentam fazer emergir emoções e sentimentos que não necessitam propriamente de referências reais e palpáveis, isto é, pertencem ao mundo da imaginação. Por sua vez, Azevedo (2006) defende que a LIJ possibilita ao leitor/criança o desenvolvimento da sua imaginação. A familiaridade, desde tenra idade, com textos literários diversos e de qualidade, assume relevância pelo facto de ser uma estratégia profícua para as crianças. A LIJ abrange um amplo conjunto de textos que permitem um olhar diferente sobre o mundo, “expandindo os seus horizontes numa pluralidade de perspetivas (cognitiva, linguística e cultural), encontrando raízes para uma adesão frutificante e efetiva à leitura” (p.11).

No âmbito da LIJ, o trabalho efetuado deve ilustrar a opção “pelo uso prazeroso e dialógico dos livros, das histórias e das ilustrações” (Pacífico & Araújo, 2013, p. 53). Assim, em concordância com as perspetivas das autoras, o uso da Literatura com as finalidades

de incutir comportamentos, ideias ou de dialogar sobre a moral da história não deve ser sobrevalorizado, dando-se primazia à fruição leitora, ler por prazer. Nesta linha de entendimento, torna-se importante ressaltar que:

As histórias são vistas como um direito da criança, mais especificamente o direito de viver a fantasia, sentir emoção, se divertir, ampliar o mundo, aguçar a curiosidade, lidar com os conflitos, conhecer e ter contato com livros, conhecer autores e sentir prazer. (Pacífico & Araújo, 2013, p. 53)

Atendendo a esta perspetiva, importa facultar estes recursos às crianças de modo a que possam usufruir de todos os benefícios a eles subjacentes. Assim, o acesso diário ao livro como recurso pedagógico e didático é, portanto, um “DIREITO” da criança (Marchão, 2013, p. 31).

Os leitores, neste caso concreto, as crianças, podem aceitar ou recusar os livros, nomeadamente os infantis e, perante esse facto, urge a necessidade de materiais apelativos cujos elementos cativem o leitor pelo olhar, permitindo que preveja situações ou acontecimentos que os próprios elementos indiciam propositada ou despropositadamente. (Ramos, 2007) Com esta afirmação, a autora pretende evidenciar a importância dos formatos dos livros e da própria ilustração, nomeadamente dos livros em formato álbum. Neste entendimento, a autora sugere que devem ser contempladas múltiplas técnicas das artes plásticas como:

A pintura (...), a colagem, a fotografia, o recorte, o uso de materiais diversificados e originais, o recurso à textura e ao relevo, reais ou aparentes, o jogo de perspetivas, a abundância de cor, a submissão do texto à imagem, a opção por manchas gráficas não tradicionais e variadas em cada página, criadoras de surpresa e propiciadoras de captar e manter a atenção dos leitores muito jovens. (Ramos, 2007, p. 77)

Conclui-se, então, que a componente ilustrativa tem vindo a afirmar-se, cada vez mais, no campo literário o que se deve ao “aparecimento de um número considerável de ilustradores e criadores de grande qualidade, alguns em processo de afirmação internacional” (Ramos, 2012, p. 36). O livro infantil está, portanto, em constante evolução, permitindo novas e múltiplas explorações e registos. Neste contexto surge o álbum narrativo que tem vindo a ser valorizado de forma cada vez maior na sociedade

atual e é dotado de uma sintonia entre o texto e a imagem. Este recurso é, segundo Ramos (2012), indicado para pequenos leitores, sendo que a articulação entre o texto e a imagem permite “o desenvolvimento de inúmeras competências e exige dos seus leitores capacidade observação, realização de inferências, associação de ideias, leitura de implícitos, antecipação de possibilidades, confirmação de interpretações” (p. 29).

Para além da importância inegável dos textos literários, também outras tipologias e géneros textuais podem contribuir para que a criança adquira conhecimentos essenciais para o seu quotidiano, e compreenda que o gosto pela leitura não provém exclusivamente das obras literárias. Tal como nos diz Lomas (2008), não podem ser esquecidas “outras formas expressivas com que a literatura mantém inegáveis semelhanças, quer nas suas estratégias, discursivas, quer nos seus efeitos” (Lomas, 2008, p. 3). Autores como Magalhães (2006) alegam a existência de vários tipos de textos, nomeadamente: os textos literários, os informativos, os enumerativos, os expositivos e os prescritivos, como se pode constatar na tabela seguinte:

Tabela 4 - *Tipos de textos, adaptação de Sim-Sim (2007) e Magalhães (2006)*

Tipos de texto
Literários: contos, lendas, poesia, canções, teatro, banda desenhada, entre outras.
Informativos: jornais e revistas, artigos e reportagens, livros de divulgação, notícias, anúncios, correspondência pessoal ou comercial, avisos, convites.
Enumerativos: listas, horários, guias, formulários, índices, catálogos, dicionários e enciclopédias.
Expositivos: livros-textos escolares, de consulta de divulgação, artigos temáticos, relatórios, biografias.
Prescritivos: instruções escolares, receitas culinárias, regulamentos, normas (de jogo, de comportamento), instruções de utilização de aparelhos.

Para Sim-Sim (2007) as intencionalidades de leitura variam consoante os tipos de texto. Segundo a autora, no que concerne aos textos literários, estes têm como objetivo de leitura promover o prazer da leitura recreativa e manter o gosto pela sonoridade e domínio da linguagem poética e simbólica. Por sua vez, os textos informativos visam informar sobre algo relacionado com o contexto em que estão inseridos, estabelecer contacto com alguém, partilhar acontecimentos e emoções. Já os textos enumerativos garantem o acesso a uma informação organizada categorialmente. Os textos de carácter expositivo têm como intencionalidade promover novas descobertas sobre uma temática

ou sobre a vida de alguém. Por fim, os textos prescritivos têm como objetivo informar sobre os procedimentos a adotar.

Assim, além de trazer diversos tipos de texto para a sala, é igualmente importante pensar na intencionalidade de leitura. Por conseguinte, urge realizar “situações reais de leitura” (Colomer, 2002, p. 90), o que significa “que as crianças têm objetivos de trabalho com um sentido e uma finalidade explícita que é o que deve orientar a sua intenção de leitura” (p. 92). Para a autora, é condição basilar para a iniciação à leitura a abordagem ao sentido de prática social e cultural. Deste modo, as crianças percebem que a aprendizagem da leitura constitui “um meio para ampliar as possibilidades de comunicação, de prazer e de aprendizagem e que se envolvam no interesse por compreender a mensagem escrita” (p. 90). Colomer revela que várias situações do dia-a-dia, seja nos contextos educativos (através do contacto com livros de contos, materiais de escrita, entre outros), em eventos da vida quotidiana e em contactos do contexto educativo com o exterior (através de avisos, convites, visitas de estudo, correspondência, entre outros), constituem importantes exemplos que se devem trabalhar devido à sua importância como iniciação à leitura por parte das crianças. Além disso, interessa perceber que “a integração da atividade leitora em contextos reais comporta implicitamente a consciência, por parte do leitor, dos objetivos e da intenção da sua leitura” (Colomer, 2002, 91). Foi, por isso, intencional implementar situações reais de leitura durante a prática interventiva.

2.2.2. O Papel do mediador leitor

Os mediadores de leitura assumem um papel preponderante no que concerne à formação de leitores competentes, autónomos e críticos (Barros, 2014). São, pois, vários os rostos que podem ser mediadores, nomeadamente junto de crianças em idade pré-escolar, como os educadores, os elementos da família, os professores bibliotecários, os *media*, entre outros.

Os mediadores devem ter conhecimento da importância dos livros, das histórias e das conversas com as crianças em idade pré-escolar, porém, de acordo com o que menciona Leite (2006), ainda se verifica, em vários jardins de infância, que as práticas relacionadas com a leitura não acontecem com a regularidade desejável e com a

preparação necessária. Esse facto deve-se, muitas das vezes, à falta de formação literária do mediador que, para Barros (2012), se reveste de elevada relevância, uma vez que o mesmo tem a responsabilidade de garantir a pertinência e adequação da obra literária (de qualidade), que confere ao seu público-alvo.

Todo o mediador-leitor deve ter em consideração a importância de “despertar o desejo de aprender a ler e suscitar a curiosidade dando meios para a satisfazer” (Viana e Teixeira, 2002, p.24). Neste sentido, o educador deverá ser o mediador com maior preparação para desenvolver os constructos da leitura na criança, na medida em que dispõe de instrumentos e espaços privilegiados para tal. A hora do conto consta, para autores como Leite (2006), de um momento singular, no qual as crianças se abstraem de outras atividades desenvolvidas. Nessas ocasiões, a leitura é considerada um momento chave de magia que permite a fruição.

Tal como nos referem Pacífico e Araújo (2013), os mediadores de leitura devem ter o cuidado de planear e estruturar as histórias que vão ler, preparando os espaços onde decorram as leituras, os recursos, as entoações conferidas e os tempos de diálogo com os destinatários.

Apesar de este papel mediador poder ser efetuado por diversas “entidades”, o educador de infância deve ser o mediador formal em contexto escolar pelo que deve assumir a responsabilidade de aproximar o livro à criança. Nesta linha de ideias, Barros (2012), ressalta que este, para além da seleção criteriosa de obras de qualidade, também planeia atividades de leitura propícias à construção de sentidos e de conhecimento, que devem ser contextualizadas e pertinentes de forma a consolidar hábitos de leitura. Considerando que a obra literária tem fortes influências artísticas, torna-se necessária a intervenção do educador para o desenvolvimento da consciência e da sensibilidade do público-alvo para a interpretação e valorização do texto e da ilustração (se assim for o caso). Como se referiu anteriormente, além do texto, a ilustração dos livros é relevante e não deve ser menosprezada, sendo o educador, o principal elo sensibilizador para os elementos que a compõem. Para as crianças, as ilustrações integram o primeiro intermediário entre si e o livro. Por esse motivo, vários autores defendem que apenas as crianças têm a perceção do verdadeiro significado da ilustração. Para um pré-leitor, a componente icónica fornece-lhe pistas importantes que segundo Azevedo (2006) o

ajudam a compreender e a aguçar a imaginação, uma vez que acedem a figuras ficcionais e que constituem representações culturais (e.g. dragões, fadas, bruxas, duendes, entre outros).

Cabe ao educador familiarizar a criança com uma variedade de materiais impressos como textos literários, textos não-literários (jornais, revistas, livros) em diferentes suportes, temas e géneros, considerando que

Uma rica variedade de textos pode ser (es)colhida da expressão espontânea das crianças, das histórias contadas ou lidas, que suscitaram interesse... e de muitas outras situações que surgem no quotidiano, relacionando-os claramente com a vida e a experiência dos aprendentes. (Magalhães, 2006, p. 86)

O educador deve igualmente conceber oportunidades em que as crianças partilhem acontecimentos vivenciados ou situações que experienciaram e registá-los no quadro da sala. Deste modo, o educador pode escrever um tipo de texto que se ajuste às situações descritas pelas crianças (Azevedo, 2006).

Dentro do contexto escolar, o professor bibliotecário pode e deve ser um mediador de leitura. A função do bibliotecário passa, antes de mais, por “aproximar as crianças e o educador do mundo da biblioteca de forma a conhecer os seus recursos, organização e serviços” (Sáiz, 2007, p.167). A ida à biblioteca deve ser planificada, ter subjacente conteúdos e estratégias adequadas às idades. Deve existir sempre uma abordagem lúdica, mas também é importante o estabelecimento de objetivos a atingir. Dentro do espaço da biblioteca, o professor responsável deve ensinar as crianças a localizar informação, escolher livros, conhecer outros leitores e divertir-se.

Para além dos mediadores de leitura associados ao contexto educativo como educadores, contadores de histórias, bibliotecários, entre outros, também as famílias das crianças desempenham um papel importante no desenvolvimento do gosto pela leitura e na aquisição de hábitos de leitura com crianças (Leite, 2006). As famílias são consideradas um apoio importante e sem o seu envolvimento “a consolidação dos hábitos de leitura fica irremediavelmente comprometida” (Barros, 2014, p. 11). A participação dos encarregados de educação em várias atividades de leitura, na rotina diária das crianças, revela-se profícua para ambos os intervenientes, na medida em que possibilita um

estreitamento da relação entre pais e filhos (Souza & Espíndola, 2011). Mesmo que os encarregados de educação não possuam hábitos regulares de leitura, estes são para os seus filhos, modelos a seguir, pelo que urge a necessidade de dar a entender que valorizam o contacto com livros, revistas, jornais, entre outros, (Sobrinho, 2000). Nesta linha de ideias, Barros (2014) propõe a criação de atividades lúdicas que promovam “o reforço de laços afetivos através do livro e da leitura” (p. 25) A simples leitura de um livro infantil, o registo de um pensamento ou emoção após a leitura, a construção plástica de uma personagem a gosto, a visita a livrarias e bibliotecas com os filhos, a construção de uma pequena biblioteca com eles, respeitando os seus gostos mas tentando inserir a novidade que se desvie do gosto comum, entre outros, são alguns exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas no seio familiar. Com efeito, não basta que a criança viva rodeada de livros, mas que possua experiências suficientemente positivas e motivadoras em contextos variados como no JI, com a família, na biblioteca local, entre outros. No entanto importa que o adulto não force a criança a ler e não torne a leitura oponente da televisão, dos jogos de computador, da atividade física ou de tudo o que eventualmente seduz as crianças. O importante é saber dosear os momentos de leitura com as crianças com conta, peso e medida, não esquecendo a importância da leitura recreativa preconizada por autores como Gomes (2007). Esta leitura deve ser, ainda, “autónoma, gratuita e solitária” (p. 10), na qual a criança, por iniciativa própria, utiliza a biblioteca ou recorre ao empréstimo domiciliário dos livros.

Pelas palavras de Cunha (2012) todos os indivíduos são “capazes de contar histórias, há porém alguns que elevaram esse saber-fazer ao nível da arte, tornando-se profissionais no ofício. Esses profissionais são os contadores de histórias” (p. 212). Para a autora, o ato de contar histórias, necessita, além das habilidades naturalmente adquiridas, de “estratégias e técnicas capazes de tornar as histórias mais atraentes, interessantes e proveitosas aos pequenos ouvintes” (p. 213). Depreende-se, então, que a oralidade assume um papel primordial neste domínio, pelo que a “leitura deve ser lúdica, com variações de entoação e com destaque dos pormenores, de modo a que a criança crie expectativas e empatia com as personagens e apetência pelo livro” (Cunha, 2012, p. 213). Cerrillo (2006) atribui as seguintes funções ao mediador-leitor:

Criar e fomentar hábitos leitores estáveis; ajudar a ler por prazer, diferenciando claramente a leitura obrigatória da leitura voluntária; coordenar e facilitar a seleção de leituras segundo a idade e os interesses dos destinatários e preparar, realizar e avaliar animações da leitura. (p. 37)

Para atingir as funções supracitadas, o autor evidencia a importância de: ser um leitor habitual, partilhar e transmitir fruição pela leitura, ter conhecimento do grupo e das suas capacidades para promover a sua participação, ser dotado de uma certa dose de criatividade e imaginação, acreditar convictamente no seu trabalho enquanto mediador assumindo-o com entusiasmo e dedicação e possuir uma formação literária, psicológica e didática.

Gomes (2008) sublinha que a leitura de histórias carece de um espaço próprio e que a sessão deve assumir uma feição lúdica e recreativa, para só assim, o conto valer por si. O mesmo autor acrescenta que naqueles momentos, o rosto, o olhar e a voz do mediador levam-no a: “assumir-se como um expressivo leitor/contador, quase ao jeito tradicional, [e] o deslumbramento pode acontecer” (Gomes, 2008, p. 2). Assim, os pais e educadores devem ler com expressividade criando expectativa e suspense nas crianças. Durante o ato de ler deve ser retirado o olhar de vez em quando, prendendo o olhar às crianças de forma a captar a sua atenção e a envolvê-las profundamente no momento.

Em jeito de conclusão, o autor ressalta que durante os momentos de leitura, “aos pequenos ouvintes, é permitido viajar no tapete mágico das palavras, num momento de profundo significado humano e educativo. Viagem pelo interior de si mesmo, evasão e devaneio – são palavras que fazem então todo o sentido” (Gomes, 2008, p. 2).

2.2.3. Espaços de promoção da leitura

Nos últimos anos, em Portugal, temos assistido a uma crescente preocupação em elevar os níveis de literacia dos portugueses, o que desencadeou a criação de várias iniciativas e recursos no âmbito da promoção da leitura, objetivando, consequentemente, a criação de leitores críticos e competentes. O Plano Nacional de Leitura (PNL) e o programa da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares (RBE) são dois exemplos dessas iniciativas e delas provêm projetos como o Concurso Nacional de leitura, a Semana da leitura, os projetos Ler +, Ideias com Mérito, Voluntários de leitura, entre outros.

Considerando que uma das funções primárias da biblioteca é incutir hábitos de leitura desde a primeira infância (de acordo com uma das missões expressas no Manifesto da UNESCO) e de promover a aquisição de competências literárias que facilitem a todos os indivíduos um acesso à informação igualitário e adequado às suas necessidades (Nunes, 2007). Assim, surge a necessidade de se valorizar este contexto, o qual deve ser “pensado, criado, organizado e difundido para as literacias” (Nunes, 2007, p. 51), desde cedo, na vida de qualquer criança. São, pois, várias as bibliotecas que podem contribuir para promover uma comunidade de leitores e que vão desde as *bibliotecas de agrupamento; as bibliotecas do próprio jardim de infância; as bibliotecas itinerantes às bibliotecas públicas*.

Hoje em dia qualquer agrupamento de escolas possui uma biblioteca bem equipada e com amplas propostas de promoção do livro e da leitura. Além disso, é de realçar que a recente criação da figura do professor bibliotecário, cuja formação é específica, mostra o crescente valor que a Literatura tem tido na escola. Com a introdução do PNL a maior parte das escolas recebeu gratuitamente os livros recomendados nesse projeto o que possibilitou o enriquecimento destes espaços com obras de qualidade e adequadas aos diferentes públicos-alvo.

No contexto de Jardim de Infância, a área da biblioteca é um espaço singular que se reveste igualmente de grande importância e no qual as crianças, sozinhas ou com os seus colegas, contactam com os livros e com outros tipos de textos. Os momentos de exploração desta área permitem envolver a participação do adulto e das crianças que poderão, à posteriori, reproduzir através de palavras, desenhos, imagens ou gestos a história ouvida anteriormente (Marchão, 2013). Este espaço deve ser “um território de emoções em que os sentidos e as inteligências, o tátil e o espiritual se fundem verdadeiramente, tal como se funde o espaço interior da sala com o espaço exterior do jardim” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 34). Com efeito, a biblioteca deve ser um espaço acolhedor, estimulante, confortável, favorecedor da comunicação entre as crianças e propício a momentos de leitura prazerosa.

No que concerne às condições físicas, uma biblioteca de referência deve dispor de boa luminosidade natural e estar próxima de áreas de natureza artística, facto que pode influenciar positivamente as crianças, devendo estas, sempre que o desejem, utilizar

diversos materiais de escrita (Marchão, 2013). Com efeito, esta área deve encontrar-se afastada de outras cujas atividades sejam mais ativas para as crianças (Marchão, 2013). Torna-se, igualmente, pertinente destacar que, na área da biblioteca, as prateleiras devem estar ao alcance das crianças exibindo os livros pela capa ao invés da lombarda. Neste espaço, devem existir “livros comerciais, feitos pelas crianças, pelos adultos, revistas, álbuns de fotografias, apoios de histórias e materiais de escrita” (Marchão, 2013, p. 29), entre outros.

Dada a evolução e consolidação das novas tecnologias na sociedade atual, importa mencionar que estas podem atuar, igualmente, ao serviço da promoção da leitura. As atividades de leitura podem ser implementadas com recurso aos meios audiovisuais de forma a satisfazer os pequenos leitores. São vários os autores que, atualmente, designam as crianças por nativos digitais, pelo acesso e domínio que revelam com as mais diversas tecnologias. Os projetos PNL e RBE comprovam esta realidade, quando aludem à utilização das tecnologias: Bibliotecas de livros digitais, Clube de leituras, entre outros. Efetivamente, o educador possui meios diversificados com os quais pode dinamizar estratégias profícuas de leitura junto do seu público-alvo.

Em Portugal, a Fundação Calouste Gulbenkian criou uma das iniciativas mais marcantes na história das bibliotecas. As conhecidas carrinhas Bibliotecas Itinerantes percorreram, ao longo de 44 anos, o país de norte a sul chegando a locais onde antes o livro e a leitura eram praticamente inexistentes, cada carrinha tinha um auxiliar e um encarregado. Em 2002, as carrinhas deixaram de circular pelo país, no entanto, a fundação Calouste Gulbenkian mantém o apoio às bibliotecas escolares e públicas promovendo concursos e dinamizando projetos ligados ao livro e à leitura. Ainda em funcionamento em algumas cidades, como Viana do Castelo e Ponte de Lima, as Bibliotecas Itinerantes ainda estão ativas funcionando como promotoras do livro e da leitura.

As Bibliotecas Itinerantes assumem variadas configurações, em alguns países são os animais que transportam os livros. Alguns animais como o burro, o elefante, o camelo, a mula, entre outros, proporcionam o contacto com livros aos pequenos leitores, oriundos de regiões mais afastadas ou isoladas. Usufruir dos benefícios da leitura é um privilégio a que nem todas as crianças do mundo tem acesso. Graças a alguns agentes conscientes

desta realidade, como o conhecido professor Luís Soriano, foram criadas iniciativas com recurso a animais, levando a biblioteca pública a zonas remotas e sem recursos, realizando um trabalho notável de promoção da leitura. O projeto Biblioburro, originário na Colômbia em 1997, surgiu pela mão do professor Luis Humberto Soriano. Devido ao interesse precoce pela Literatura Infantil e depois de ter constatado o poder que esta emana sobre as crianças, Luis Soriano teve a ideia de viajar pelas comunidades do interior da Colômbia com uma livraria móvel, constituída por dois membros peculiares, Alfa e Beto (dois burros). O projeto visa o incentivo à leitura, possibilitando atividades de animação leitora a todas as crianças e jovens e ainda a requisição de livros por essas crianças, contribuindo para o enriquecimento cultural das comunidades. Outros projetos de grande mérito surgiram pelo mundo, nos últimos anos como: The Mongolian Children's Mobile Library, Elephant Mobile Library, Bibliomula, entre outros.

Por fim, de realçar que a Biblioteca pública tem um papel capital na construção de leitores na medida em que permite o acesso gratuito aos livros. Além disso, são grandes os esforços em torno da promoção do livro e da leitura. A Biblioteca pública, além de um repositório de livros, é também um repositório de cultura permitindo o acesso à leitura de toda a comunidade em geral. Citando as palavras de Nunes (2007) importa perceber que a biblioteca pública “tem hoje, mais do que nunca, a responsabilidade de acrescentar valor ao ambiente informacional, adicionando-lhe a face humana da criatividade, da imaginação e da possibilidade da felicidade” (p. 52).

2.3. Comunidades de leitura

Ao longo deste ponto pretende-se clarificar o que se entende por comunidades de leitura bem como referir o que se tem dito e feito neste âmbito. Entenda-se pelo conceito de comunidades leitoras um grupo de pessoas que gostam de ler e que, regularmente, se reúnem trocando pontos de vista, partilhando as suas experiências de leitura de livros selecionados (Forte, 2007). Ou seja, uma perspetiva que dá ênfase à importância da promoção de momentos de partilha em torno do texto literário, funcionando o grupo como uma espécie de comunidade de leitores (Silva, 2013). Assim sendo, as comunidades de leitura implicam uma espécie de espírito de partilha de experiências e de leituras e,

como tal, é imperioso, para que isso aconteça que se desenvolva, antes de tudo, o gosto pela leitura.

Para se promover o espírito de comunidades de leitura, Ballester e Isa (2000) propõem, como metodologia da educação literária, o método da «interpretação partilhada». Ou seja, a leitura e partilha das diversas interpretações de uma mesma história em grande grupo que, ao longo de várias sessões, vão construindo comunidades de leitores (Silva, 2013). Na perspetiva de Azevedo (2007), estas comunidades são “entendidas como uma espécie de células-base, no âmbito das quais os seus membros interagem, partilhando leituras e significados, as comunidades leitoras alicerçam-se directamente nas noções de trabalho colectivo e colaborativo” (p. 154).

Multiplicam-se as vozes que assinalam a necessidade de ler porque a leitura aumenta a compreensão que temos do mundo, porém, é necessário ter em conta as dificuldades do domínio da leitura pois desenvolver o gosto pela leitura exige insistência, vontade, disciplina e disponibilidade. Cabe ao mediador de leitura ter consciência das dificuldades para reconstruir o mundo da leitura e, neste sentido, a construção de comunidades de leitura poderá ser também um meio de serem os próprios leitores a divulgarem a importância da leitura.

As comunidades leitoras podem aparecer em diferentes formas de organização: círculos de leitura, rodas de leitura, clubes de leitura, entre outros. Esta dinâmica permite trabalhar a leitura em grupo e refletir sobre os textos lidos o que levará o leitor a criar uma relação pessoal com o texto. Quando é dada possibilidade à discussão da leitura entre pares, há a possibilidade de descobrir nos outros modos de reação à leitura e diferentes estratégias de desconstrução da leitura feita, há uma partilha das vivências e de formas de ver e sentir e a leitura torna-se uma experiência humana mais significativa (Sousa, 2007).

As crianças em idade pré-escolar podem também pertencer a uma comunidade leitora, ou seja, todas podem adquirir o gosto e o hábito de confraternizar entre si sobre as suas próprias experiências leitoras. As sessões de leitura e a análise de obras previamente seleccionadas pelos educadores constituem alguns exemplos das várias atividades realizadas pelas comunidades leitoras. A motivação dos mediadores de leitura e a qualidade de trabalho que proporcionam ao público-alvo são dois fatores

preponderantes para a construção de comunidades leitoras no Jardim de Infância. Torna-se, portanto, crucial conceber vias que permitam a construção de uma real afetividade entre criança e a literatura para a infância.

Pacífico & Araújo (2013) relacionam o prazer ou fruição leitora com os momentos após a leitura das histórias, com a possibilidade de abordar variadas situações, fazer intertextualidade com outras histórias, partilhar situações familiares, entre outros. Cabe ao JI e à comunidade educativa o desenvolvimento de estratégias de mediação leitora que orientem, de forma cativante, as crianças para a leitura e para a promoção deste espírito comunitário de partilha de leituras. Assim, o importante é a partilha das interpretações de cada uma das crianças, ainda que possam ser divergentes. Como refere Azevedo (2007), as comunidades leitoras:

Supõem igualmente atributos como o consenso e o dissenso, isto é, pontos de vista que poderão não ser necessariamente coincidentes entre si e entre todos os participantes, porquanto fruto de processos de partilha e de discussão acerca dos textos e das suas leituras, as quais, quando tratando-se de textos de natureza literária, são, intrinsecamente polissémicas e pluri-isotópicas. (p. 154)

Autores como Colomer (2002) e Lomas (2008) enfatizam a importância de se criarem comunidades de leitores, desde cedo, em que os sujeitos se sintam envolvidos como parte integrante dessas mesmas comunidades. À medida que os indivíduos se apercebem da importância perene dos textos literários na vida quotidiana e vão dominando, progressivamente, a experiência da comunicação literária, os mesmos adquirem competências importantes para a sua vida futura. Com efeito, torna-se imperioso que o educador dedique momentos da rotina à leitura para motivar as crianças, momentos esses que devem ser de fruição e partilha. Considerando-se esses momentos, dos poucos que proporcionam diálogo e partilha de ideias, experiências e gostos entre os intervenientes, o educador pode optar por os desenvolver com o público-alvo de forma individualizada, em pares, em pequeno e grande grupo.

Ultimando o desenvolvimento de leitores críticos, autónomos e competentes, importa reforçar que os leitores não nascem de um dia para o outro, sendo esse um processo que se desenvolve ao longo da vida. No entanto, o contacto regular com livros e atividades motivadoras de leitura podem, sem dúvida, fazer toda a diferença. Além disso,

a articulação com todas as outras áreas do saber é outro aspeto de grande importância sobre o qual o educador deve refletir aquando do planeamento das sessões.

Com o intuito de perceber os estudos de investigação desenvolvidos em Portugal no âmbito das comunidades leitoras, foi efetuada uma pesquisa no portal *B-on*, ferramenta de pesquisa de informação científica, e em outros portais de referência com as palavras-chave “comunidades de leitura” em contexto de pré-escolar, não se tendo encontrado resultados significativos de pesquisa. Foram apenas encontradas as propostas de Círculos de leitura (Sousa, 2007); Rodas de leitura (Pereira, 2007), bem como um estudo que fora efetuado no Brasil elaborado por Mendes (2008), mas todos junto de faixas etárias mais avançadas. Neste último estudo, Mendes (2008) tentou propor a construção de comunidades de leitura com idades do ensino médio, etapa equivalente em Portugal ao ensino básico. Segundo este estudo são várias as etapas que permitem alcançar uma comunidade leitora: 1. *Hábito*, 2. *Prazer*; 3. *Cultura*; 4. *Sociedade leitora*. Assim, em primeiro lugar é preciso fomentar o gosto pela leitura e torná-la um hábito. Só após esta etapa a leitura se tornará prazerosa. Com o tempo e com as várias leituras realizadas esta prática fará parte da cultura de uma sociedade (grupo, turma...) que é, então, leitora. Assim, o professor terá de aos poucos, ir tentando consolidar a construção de uma comunidade leitora seguindo estes passos.

Assim, apesar de se terem encontrado algumas propostas de comunidades de leitura esta experiência nunca foi proposta nem objeto de estudo em contexto de educação pré-escolar.

3 Metodologia adotada

Nesta secção são referidas as opções tomadas relativamente à metodologia adotada no estudo. Para além disso, é realçado o papel assumido pela mestranda enquanto investigadora e feita uma breve caracterização dos participantes. De seguida, são mencionados os métodos e as técnicas utilizadas para a recolha de dados e é feito um enquadramento relativo à planificação das tarefas e a calendarização do estudo. Por fim, elabora-se a conclusão dos procedimentos usados na análise de dados.

3.1 Opções metodológicas

O presente estudo, desenvolvido no âmbito da PES II, teve como objetivo primordial perceber de que forma é possível criar comunidades de leitura com crianças em idade pré-escolar. As questões a que o estudo pretende responder levam a adotar uma metodologia de cariz qualitativo, com um desenho de estudo de caso, através de uma abordagem de carácter exploratório. Os estudos de natureza exploratória têm como finalidade “a familiarização com determinado fenómeno/assunto específico, ainda pouco conhecido ou explorado, permitindo descobrir novas ideias e desocultar as relações estabelecidas entre os elementos que o integram, com vista ao aprofundamento do mesmo” (Morgado, 2012, p. 62).

Para a realização do projeto foram desempenhados pela mestranda dois papéis distintos, o de investigadora e o de educadora estagiária, uma vez que a PES II decorreu ao mesmo tempo que a realização do presente estudo. A concretização das funções assumidas pela mestranda desenvolveu-se através da interação direta com o grupo de crianças. Assim, considerou-se a metodologia qualitativa e de carácter exploratório como sendo a mais adequada para este estudo, no sentido de perceber se é possível implementar comunidades de leitura no pré-escolar, dada a ausência de estudos neste âmbito em Portugal ao nível do pré-escolar.

Para Mertens (2010) a investigação qualitativa caracteriza-se pela aproximação ao mundo de forma interpretativa e naturalista, isto é, o objetivo deste tipo de metodologia é compreender e estudar uma determinada questão no seu contexto natural e analisar os fenómenos com o intuito de entender o contributo dos participantes para essa

interpretação. Por sua vez, Fernandes (1991) afirma que a investigação qualitativa não se debruça sobre a dimensão das amostras nem sobre a generalização dos resultados, mas sim sobre a compreensão aprofundada da problemática, tentando perceber o que está na base de determinados comportamentos, atitudes ou convicções. Para o mesmo autor, uma das técnicas-chave da investigação qualitativa são as observações naturalistas que o investigador realiza no local onde decorre a investigação. Coutinho (2014) defende que a perspectiva qualitativa visa melhorar a prática individual de um dado contexto, “contribuindo para a descrição e compreensão de situações concretas” (p. 30).

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a abordagem qualitativa constitui um método de investigação que “procura descrever e analisar experiências complexas” (p. 291). Os autores asseguram que a investigação qualitativa compreende cinco características importantes, nomeadamente: a fonte direta de dados que é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal no processo de recolha de dados; os elementos recolhidos que assumem um carácter descritivo pois apresentam-se por palavras ou imagens e não por números; é mais evidente o interesse do investigador pelo processo do que pelos resultados ou produtos; o investigador tende a analisar os seus dados de forma indutiva e o significado das perspectivas e experiências dos participantes constitui-se vital para o investigador. Tendo em conta as ideias apresentadas anteriormente, optou-se por realizar uma metodologia de natureza qualitativa, baseada na interpretação do que acontece no contexto natural em que decorreu a ação, através da exploração dos dados recolhidos que facilitam a compreensão da experiência dos participantes.

O *design* a adotar aquando da realização de uma investigação é um aspeto ao qual deve ser dada especial atenção por parte do investigador e, nesse sentido, como foi referido inicialmente, o *design* eleito foi o estudo de caso, uma vez que se procurou identificar uma situação problemática e pertinente naquele contexto e aprofundá-la com vista à sua melhoria.

Na perspectiva de Yin (2010), o estudo de caso é uma investigação que se debruça sobre um fenómeno atual no seu contexto real, de modo aprofundado, especialmente, quando as fronteiras entre esse fenómeno e a realidade não são vistas de forma clara (p. 39).

Para Ponte (2006) o desenho do estudo de caso “visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social” (p. 2). Deste modo, o estudo de caso tem como objetivo compreender uma dada entidade, realçando a sua identidade e características, bem como os aspetos mais relevantes para o investigador (Ponte, 2006, p. 2). Esta forma de investigação dedica-se ao estudo de uma situação que pode ser única ou especial e procura perceber o que nela existe de mais essencial, contribuindo, deste modo, para uma compreensão global do fenómeno em estudo (Ponte, 2006).

Sendo assim, de forma a viabilizar todo o processo inerente ao estudo de investigação, as opções metodológicas possibilitaram a monitorização da prática pedagógica em função dos resultados que se iam obtendo. Estes eram observados e interpretados com vista à melhoria das práticas e utilizados para responder às questões de investigação. Deve realçar-se que, apesar do estudo constituir maioritariamente uma abordagem qualitativa, foram recolhidos alguns dados de cariz quantitativo sobretudo para caracterizar o grupo de crianças em estudo. Com efeito, Meirinhos e Osório (2010) advogam que “a utilização de dados qualitativos e quantitativos, na mesma investigação, vai no sentido de olhar para estas metodologias como complementares e não como opostas ou rivais” (p. 51).

3.2. Caracterização dos participantes

Como foi mencionado anteriormente, tornou-se necessário codificar as crianças, sendo-lhes atribuído um referente aleatório para garantir o seu anonimato e confidencialidade. Para além da investigadora e do grupo de crianças, estavam presentes na sala de atividades o par de estágio, a educadora cooperante e a auxiliar da ação educativa.

O estudo decorreu durante o ano letivo de 2016/2017, num JI da rede pública pertencente ao concelho de Viana do Castelo. Os participantes são um grupo de 25 crianças que se situavam na faixa etária dos cinco anos.

No que concerne aos interesses e níveis de desenvolvimento, o grupo evidencia uma grande heterogeneidade, dado serem crianças com níveis de desenvolvimento distintos e gostos distintos. Ainda assim, desenvolveram-se fortes relações de amizade e

companheirismo que foram avigoradas pela partilha e entreaajuda durante os vários momentos da componente letiva.

A curiosidade das crianças foi bastante notória e foi também visível a motivação e a vontade de participar nas tarefas e desafios promovidos. Na generalidade, todas as áreas, domínios e subdomínios suscitavam o interesse das crianças, no entanto, no domínio de Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, revelaram um nítido desinteresse pelo contacto com os livros, devido à falta de motivação para essa proximidade antes de ser desenvolvido o presente estudo.

O trabalho em torno desse domínio era mais evidente na narrativa de algumas histórias, sendo realizado de forma pontual pela educadora cooperante. Nesses momentos, apesar de as crianças aderirem, na maioria das situações, às histórias que lhes eram contadas, foi perceptível que não eram estimuladas o necessário para desenvolver o gosto pela leitura de forma espontânea e divertida, o que se verificava nas situações de brincadeira. Por outro lado, também se detetou a necessidade de criar um espaço singular, propício a esses momentos de leitura como uma biblioteca. O facto de as crianças não se posicionarem relativamente às obras e de não lhes ser dada verdadeira oportunidade de leitura, constituiu uma debilidade naquele contexto. Perante as fragilidades evidenciadas através da observação direta e de alguns diálogos com as crianças, idealizou-se um conjunto de atividades específicas sobre o tema em estudo.

3.3. Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados constitui uma etapa fulcral no processo de investigação pelo que lhe deve ser dado um enfoque especial por parte do investigador. Tal como refere Coutinho (2014), qualquer plano de investigação, seja ele quantitativo, qualitativo ou multimetodológico, implica que o investigador proceda a uma recolha de dados originais.

Ketele & Roegiers (1993) destacam que este processo consiste na recolha de informações através de fontes variadas, com o intuito de “passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma acção deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes” (p. 17).

O investigador pode recorrer a vários instrumentos importantes de recolha de dados como a observação direta, os registos fotográficos, os registos áudio e vídeo, os inquéritos, alguns documentos, entre outros. O acesso a todos estes elementos tem como objetivo primordial a aquisição de um vasto leque de informações que permitem desenvolver a investigação. Os dados obtidos a partir dessas fontes pressupõem uma análise “das capacidades integradoras e interpretativas do investigador” (Coutinho, 2014, p. 331).

A recolha de dados realizada pela investigadora¹, durante a prática, decorreu no contexto natural dos participantes e privilegiou o uso de vários métodos e técnicas associados a estudos qualitativos, permitindo, deste modo, garantir a sua qualidade no que concerne à observação, aos inquéritos, aos registos das crianças e aos registos fotográficos e audiovisuais. Atualmente, a técnica de recolha de dados tornou-se mais fácil devido aos avanços tecnológicos, pelo que a utilização de um *smartphone*, por exemplo, constitui uma mais-valia para a recolha e tratamento dos dados.

3.3.1. Observação

Segundo Trindade (2007), através da observação é possível adquirir informação sobre os participantes que não poderia ser facultada de outra forma, tal como o modo como os participantes falam, as suas atitudes, os seus interesses, a sua estabilidade social, entre outros.

Trindade (2007) aponta algumas vantagens e desvantagens da utilização deste instrumento de recolha de dados. No que concerne às vantagens da observação, Trindade (2007) salienta a possibilidade de registar dados importantes *in loco* (local onde decorre a ação); de adquirir dados inerentes às características em estudo; de evidenciar acontecimentos significativos para a caracterização dos participantes; de ser utilizada em contexto de educação pré-escolar; entre outras. Relativamente às desvantagens, o mesmo autor assegura que este método despende de muito tempo ao observador; dificulta a compreensão de uma amostra considerável de comportamentos dos

¹ Para distinguir um investigador indefinido do investigador que realizou o estudo, será adotada a expressão “investigadora” sempre que se refere a este último.

participantes em diversas situações, bem como a obtenção de informações sobre todos os participantes, em número considerável.

É de realçar que a observação poderá ser particularmente significativa “quando se centra num número restrito de aspetos previamente definidos” (Reis, 2011, p. 26). Com esta afirmação, pretende-se chamar a atenção para o facto de acontecerem variados momentos numa só sessão, daí que a focagem do observador num grande número de aspetos possa tornar-se pouco produtiva. Assim, foi selecionado um número específico e restrito de aspetos a observar que constituía o guião de observação de cada sessão (anexo 1).

De acordo com Yin (2010), através da observação direta poder-se-á detetar comportamentos ou condições ambientais relevantes, sendo este tipo de observação “uma fonte de evidência no estudo de caso” (p. 136). Por meio da observação direta é possível obter-se informação adicional sobre o que se pretende estudar. Yin (2010) sobressai a observação participante como uma modalidade particular da observação. Por sua vez, Carmo e Ferreira (2008), defendem que a observação participante constitui uma ferramenta exploratória e uma técnica essencial para a recolha de dados.

Yin (2010) e Coutinho (2014) concordam que na observação participante se podem adotar vários papéis e, inclusive, interagir ativamente com os intervenientes nos fenómenos em estudo, levando a uma melhor compreensão dos mesmos.

Bogdan e Biklen (1994) acrescentam que é necessário mediar a quantidade de participação bem como “o modo como se deve participar”, não esquecendo o estudo que se pretende desenvolver (Bogdan & Biklen, 1994, p. 125). Como foi referido anteriormente, a dupla função assumida pela educadora estagiária, enquanto mediadora de conhecimentos e investigadora, revelou-se benéfica na medida em que usufruía de informações sobre as características e as necessidades dos participantes envolvidos no estudo, o que possibilitou o desenvolvimento de um trabalho adequado às respetivas necessidades. De salientar que, apesar de ter privilegiado a observação participante como fonte imprescindível de informações, foram utilizados outros métodos e técnicas de recolha de dados. A observação participante surgiu de forma natural e foi munida de interações espontâneas e significativas. O acompanhamento das crianças durante a realização das tarefas revelou-se um fator preponderante para a recolha de dados, uma

vez que houve a necessidade de questionar as crianças sobre o modo como pensavam e quais as suas justificações para os procedimentos utilizados.

A investigadora, à medida que implementava as tarefas, observava o grupo de crianças, prestando-lhes o apoio e as orientações necessárias. Deve-se realçar que a colaboração do par de estágio, neste estudo, designado por AB, permitiu uma boa dinâmica de grupo.

3.3.2. Inquéritos por entrevista às crianças

Existem dois tipos de inquéritos, os inquéritos por entrevista e os inquéritos por questionário. Coutinho (2014) afirma que, se as questões forem colocadas pelo investigador, o inquérito se assume como uma entrevista. Por sua vez, se as questões constituem um formulário que o inquirido administra a si próprio, estamos perante um questionário. Para Coutinho (2014), as entrevistas constituem uma valiosa técnica de recolha de dados, uma vez que envolve a interação entre o entrevistado e o investigador, sendo este último o responsável pela obtenção de informações adicionais que nunca lhe seriam facultadas por meio de um questionário. Tuckman (2005) acrescenta que as respostas dos participantes “vão refletir as suas perceções e interesses” (p. 517). Segundo Ghiglione e Matalon (1992), é indispensável que as questões dos inquéritos sejam colocadas da mesma forma a todos os participantes e não sofram modificações por parte do investigador. Este facto foi posto em prática pela investigadora que leu as mesmas perguntas às crianças, dialogando com elas no sentido de completar a informação solicitada. À medida que as respostas iam sendo dadas a investigadora procedia ao registo do que as crianças diziam.

A escolha do tipo de entrevista deve ser baseada no objetivo da investigação e pode recorrer-se a “diferentes tipos de entrevista em fases distintas do mesmo estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136). Para Bogdan e Biklen (1994) as entrevistas qualitativas diferem dependendo do grau de estruturação, podendo ser classificadas como entrevistas estruturadas, não estruturadas ou semiestruturadas. Relativamente às entrevistas estruturadas, o investigador recorre a um guião e segue um questionamento fechado, condicionado por questões pré-determinadas. Por sua vez, as entrevistas não estruturadas são entrevistas abertas, cujo papel do investigador é encorajar o sujeito a

falar, conduzindo a entrevista de acordo com as respostas do sujeito de forma a aprofundar o assunto em estudo. Já nas entrevistas semiestruturadas, existe um guião prévio com algumas questões de aprofundamento, o que permite uma maior flexibilidade quanto à sua sequência e conteúdo da entrevista, tornando-se mais livres e exploratórias. Tendo em conta estes três tipos de entrevista optou-se por realizar dois inquéritos por entrevista semiestruturada com o objetivo de recolher informações sobre a caracterização do grupo de crianças e comparar os seus conhecimentos e experiências no âmbito da leitura antes e após a aplicação do estudo. Recorreu-se a este método uma vez que permitem “obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135). A utilização desses instrumentos ocorreu em dois momentos distintos. A primeira entrevista constituiu uma pré-implementação do estudo e foi aplicada às crianças no início da PES II, mais propriamente, aquando da terceira semana de implementação. Por sua vez, a segunda entrevista, correspondente à pós-implementação do estudo, foi aplicada na reta final do estágio, ou seja, aquando da décima semana de implementação.

Ambas as entrevistas compreenderam as mesmas questões e, durante a sua aplicação, a investigadora teve o papel de encorajar as crianças a falar e conduzir a entrevista existindo, desta forma, grande flexibilidade quanto à sequência e ao conteúdo da conversa. Algumas questões das entrevistas eram de resposta curta e simples, enquanto outras eram de desenvolvimento. Para o efeito utilizaram-se dois guiões (anexo 3) que serviram de orientação para a investigadora efetuar as entrevistas. Todas as questões foram colocadas a todos os entrevistados e manteve-se alguma flexibilidade na ordem do questionamento. Além disso, existiu o cuidado de não entrevistar as crianças nos momentos da componente letiva, pelo que se optou por entrevistar as crianças, individualmente, nos intervalos. Estes instrumentos foram elaborados pela investigadora e facilitaram a compreensão das experiências que as crianças vivenciaram no âmbito da leitura. A comparação desses dois recursos possibilitou uma reflexão sobre o impacto que as tarefas do estudo tiveram nas crianças, sendo estes instrumentos cruzados com os dados obtidos pela observação participante e pelas gravações áudio e vídeo.

3.3.3. Registos elaborados pelas crianças

Atualmente, no imaginário infantil habitam várias imagens provenientes da indústria cultural do meio em que as crianças estão inseridas. Porém, outras imagens pertencem ao seu repertório imaginário como o caso das ilustrações dos contos de fadas, a sua experiência com histórias, desenhos animados, peças de teatro, adaptações cinematográficas, jogos eletrônicos, entre outras vivências prévias. Os *media* assumem destaque, nos dias de hoje, uma vez que constituem uma tendência da atualidade que veio para ficar e com a qual as crianças estão familiarizadas. Por influência da exposição a imagens, as crianças acabam por possuir diferentes visões do meio social, atuando o desenho como uma forma de expressão dessas influências (Scareli & Gava, 2016).

Durante a realização de algumas tarefas, o grupo de crianças elaborou registos pictóricos que serviram como instrumentos de recolha de dados. Estes permitiram a interpretação das representações do público-alvo e das suas leituras bem como medir o impacto que certos momentos das tarefas causaram nas crianças.

Máximo-Esteves (2008) faz referência aos registos das crianças afirmando que servem para compreender “como é que as crianças processam a informação” (p. 92). A autora realça que, por meio deste tipo de registos, é possível que o educador compreenda a sua maneira de transmitir conhecimento no sentido de suprir as necessidades do seu público-alvo.

3.3.4. Registos fotográficos e audiovisuais

Durante a realização do estudo recorreu-se à utilização regular de registos fotográficos e audiovisuais com o intuito de registar, de forma fidedigna, momentos importantes ao longo da prática. Todas as tarefas realizadas pelas crianças, até mesmo os momentos de brincadeira nas áreas, foram registadas fotograficamente com objetivo de, numa fase posterior, recordar e analisar a própria dinâmica do grupo no contexto em estudo.

A realização das atividades inerentes ao estudo foi igualmente fotografada e alguns momentos foram registados em vídeo. As gravações áudio e vídeo permitem concretizar uma análise de conteúdo com maior detalhe e registar pormenores que poderiam passar despercebidos numa observação participante, uma vez que se torna inexequível registar

tudo o que ocorre na ação. Além disso, estes recursos apresentam “a vantagem de registar as interações verbais e as não-verbais” dos participantes (Trindade, 2007, p. 69). A utilização de registos em suporte de vídeo constitui uma ferramenta útil “para o estudo das interações das crianças” (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

Na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994), “as fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (p. 183). Bogdan e Biklen (1994) alegam que o uso de recursos tecnológicos como a câmara de filmar, câmara fotográfica ou gravadores áudio, apesar de permitirem captar situações que outros métodos não captariam e de conter informações importantes quanto às interações e comportamentos, podem condicionar negativamente as ações dos sujeitos. No entanto, esta perspetiva não se verificou devido à familiarização das crianças com as tecnologias e à descrição dos próprios recursos tecnológicos que foram encarados com espontaneidade e naturalidade pelo grupo. Hoje em dia, a maioria dos *smartphones* possui dimensões reduzidas que facilmente passam despercebidas às crianças, não interferindo no decorrer das atividades com o grupo. No início do estágio, foi realizado um pedido de autorização aos Encarregados de Educação (anexo 2) para o uso destes meios com os seus educandos que foi aceite por todos.

Máximo-Esteves (2008), alega que as imagens registadas podem ser utilizadas como fonte de dados, uma vez que, por meio da “informação visual disponível” (p. 91), é possível, mais tarde, analisá-la e reanalisá-la mais tarde, com uma maior facilidade. Os registos fotográficos também permitem fazer um inventário dos recursos existentes na sala de atividades, como as produções das crianças, as estantes dos livros, os painéis de parede, entre outros, assim como registar atividades de dramatização (Máximo-Esteves, 2008, p. 91). Este facto verificou-se ao longo da prática educativa, uma vez que as dramatizações realizadas com o grupo foram devidamente filmadas e fotografadas.

3.4. Processo de tratamento dos dados adotados

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a análise de conteúdo pressupõe “o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão

sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205). O processo de tratamento de dados deve pressupor uma triangulação dos mesmos de forma a aprofundar a informação recolhida. Yin (2010) reforça que o uso de várias fontes de evidência é vantajoso na medida em que permite validar o fenómeno em estudo, uma vez que “os estudos de caso que usam múltiplas fontes de evidência tinham classificação superior em termos da sua qualidade geral” (p. 144).

Como suprarreferido, durante a realização do estudo, recorreu-se à utilização de distintas técnicas e métodos de recolha de dados que permitiram auferir um variado leque de informações relacionadas com a problemática em estudo. De forma a analisar os dados obtidos, seguiu-se o modelo de Huberman e Miles (1994, citados por Vale, 2004), que sugere que a análise de dados compreenda três componentes: redução dos dados; apresentação dos dados e conclusões e verificação. A primeira componente relaciona-se com o “processo de selecionar, focar, simplificar, abstrair, transformar e organizar os dados” (Vale, 2004, p. 185) com o objetivo de retirar conclusões. Para Vale (2004), a apresentação dos dados corresponde à “segunda maior atividade de análise” (p. 185), na qual se reúne a informação de modo organizado, permitindo interpretá-la de forma mais elucidativa através de tabelas, gráficos, entre outros. Na terceira componente, o investigador verifica as conclusões que foram configuradas no início da investigação, procedendo à sua explicitação e fundamentação. A autora reforça que os significados provenientes dos dados obtidos devem ser razoáveis e validados (Vale, 2004).

No que respeita às fases deste modelo, optou-se por analisar os documentos relativos ao JI, como o projeto educativo e alguns registos biográficos das crianças, no sentido de entender a evolução do grupo entre a PES I e PES II e de adequar o trabalho ao público-alvo. Nesta fase, considerou-se o problema e definiram-se as questões a ele associadas. Durante a implementação das tarefas, efetuaram-se registos fotográficos e audiovisuais. Foi necessário analisar os dados de acordo com a problemática e perceber o que era importante e acessório. As categorias associadas à temática da leitura foram organizadas e estruturadas durante a revisão da literatura e aquando da análise de dados. Na apresentação dos resultados evidenciaram-se as entrevistas aplicadas ao grupo (antes e depois do estudo), as tarefas realizadas segundo a estrutura de apresentação,

começando pela introdução à atividade, seguindo-se os objetivos, a data em que se realizou, a descrição detalhada e uma reflexão dos principais resultados.

A apresentação, análise e interpretação dos dados foi obtida através da aplicação dos diferentes instrumentos e técnicas, bem como da informação recolhida no decorrer das diferentes fases do estudo. Por conseguinte, foi realizada uma comparação e relação entre os diferentes tipos de dados, de forma a assegurar uma melhor compreensão, o mais integrada possível, dos dados do estudo.

No tratamento das entrevistas como procedimento de análise de dados foram definidos três itens de análise, nomeadamente: *Conceção de leitura da criança*; *Ambiente familiar leitor*; e *Hábitos e preferências de leitura da criança*. No primeiro inquérito por entrevista (ver guião 1 - anexo 3), as questões 1, 2 e 7 compreendem o primeiro item de análise (*Conceção de leitura da criança*). Por sua vez, as questões 3 e 4 pertencem ao segundo item (*Ambiente familiar leitor*) e as questões 5, 6, 8 e 8.1 fazem parte do terceiro item (*Hábitos e preferências de leitura*).

No segundo inquérito por entrevista (ver guião 2 - anexo 3) o item *Ambiente familiar leitor* não foi considerado uma vez que se pretendia apenas fazer, no início do estudo, um diagnóstico do mesmo na tentativa de perceber até que ponto o ambiente familiar constituía um estímulo à leitura. No entanto, numa segunda fase e tendo em conta a natureza deste item os resultados tenderiam a ser os mesmos. As questões 1, 2 e 6 pertencem ao primeiro item, ao passo que as questões 3, 4, 5, 7 e 7.1 fazem parte do item *Hábitos e preferências de leitura*.

Assim, foram mantidos os dois outros níveis de análise ainda que se tenha acrescentado uma nova questão: *Onde é que gostavas de ler?* Esta questão foi acrescentada por ser pertinente perceber se as crianças envolvidas no estudo passaram a ver o espaço da biblioteca como um espaço de referência nos momentos de leitura.

3.5. Descrição das tarefas

Com o objetivo de entender de que forma é possível a criação de comunidades de leitura em idade pré-escolar, foi idealizada e planificada uma sequência de quatro tarefas. Três das tarefas partiram da exploração de livros infantis e todas visaram a dinamização da biblioteca de forma a potenciar a criação de comunidades leitoras.

Na estruturação das tarefas, para além de ter em consideração o problema e as questões de investigação, também foram consultados documentos como: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, et al., 2016), as brochuras Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância (Sim-Sim, 2008) e A Descoberta da Escrita (Mata, 2008). Além disso, as entrevistas da pré-implementação forneceram um contributo importante para a escolha das tarefas mais adequadas àquele grupo em especial.

De seguida, far-se-á uma síntese de cada tarefa que compreende a sua designação, os objetivos, os recursos materiais e o tempo previsto. A seguinte tabela (tabela 5) apresenta uma visão global das tarefas que foram realizadas no decorrer do estudo, identificando as datas em que foram implementadas, os objetivos gerais de cada uma delas e os instrumentos utilizados para a recolha de dados.

Tabela 5- *Síntese das tarefas*

	Data de implementação	Duração	Objetivos	Instrumento de recolha de dados
1ª Entrevista	De 31 de outubro a 3 de novembro de 2016	10 Minutos por criança (média)	- Diagnosticar a relação das crianças com a leitura;	- Observação participante; - Entrevista; - Registos audiovisuais;
“Biblioteca móvel”	8 de novembro de 2016	180 Minutos	- Reconhecer a importância da biblioteca para a criação de hábitos de leitura;	- Gravações audiovisuais; - Registos fotográficos; - Observação participante;
“Máquina de Histórias”	22 de novembro de 2016	90 Minutos	- Promover a participação da(s) família(s) na partilha de vivências e no papel de mediador leitor;	- Gravações audiovisuais; - Registos fotográficos; - Observação participante;
“Textos são a vida”	22 de novembro de 2016	90 Minutos	- Identificar diferentes características e respetivas funções do suporte escrito;	- Gravações audiovisuais; - Registos fotográficos; - Observação participante;
“Menino Livrinho”	6 de dezembro de 2016	180 Minutos	- Compreender que a leitura proporciona prazer e satisfação;	- Gravações audiovisuais; - Fotografias; - Observação participante;
2ª Entrevista	De 12 de dezembro a 16 de dezembro de 2016	10 Minutos por criança (média)	- Compreender a relação das crianças com a leitura após a implementação do estudo	- Observação participante; - Entrevista; - Registos audiovisuais;

4 Apresentação, análise e discussão dos dados

A presente secção compreende a análise e interpretação dos dados recolhidos durante a realização da investigação. Num primeiro momento, são apresentados os dados resultantes da aplicação da 1ª entrevista efetuada às crianças e, num segundo momento, é dado enfoque às tarefas desenvolvidas, sendo realizada uma interpretação das atividades realizadas e uma reflexão sobre os acontecimentos. Por fim, são analisados os dados inerentes à aplicação da 2ª entrevista. Destacam-se, ainda, alguns comportamentos das crianças que podem ser importantes para a compreensão dos dados.

4.1. 1ª Entrevista efetuada às crianças

Tal como se referiu anteriormente, as entrevistas levadas a cabo neste estudo assumiram grande importância para a recolha de dados, uma vez que se pretendia diagnosticar a relação das crianças com a leitura, identificando quais eram as suas experiências de leitura e recolher evidências das mesmas. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas individuais às 25 crianças envolvidas no estudo.

Seguidamente será feita a análise dos resultados obtidos relativamente às questões 1, 2 e 7, que correspondem ao item *Conceção de leitura da criança*. Note-se que a não sequencialização da numeração das questões deve-se à prioridade dada aos itens de análise, ou seja, os resultados foram analisados tendo em conta a natureza das questões e não a ordem pela qual foram colocadas às crianças.

A primeira questão efetuada foi a seguinte: “Sabes ler?” (tabela 6). Com esta questão pretendia-se saber o que as crianças percebiam sobre o conceito de leitura.

Tabela 6- *Questão 1: Sabes ler (N=25)?*

Evidências	f	%	Códigos das crianças
Sim	0	0	
Não	25	100	CC; CA; CM; ES; FC; FM; IA; JA; JS; MC; MF; MM; MS; A; AT; AG; BB; DS; DF; DL; E; GC; TA; TV; MA;
Total	25	100	

Analisando os dados presentes na tabela 6, verifica-se que existe uma unanimidade nas respostas dadas pelas crianças. Todas responderam que não sabiam ler, ou seja, todas entenderam o conceito de ler como decodificar, revelando aprendizagem relativamente ao conceito de leitura.

Ainda assim, é importante expor que a criança GC já tinha iniciado o processo de decodificação no ambiente familiar, uma vez que lia várias palavras. A criança conseguiu, efetivamente, ler o título de alguns livros e tabelas, apesar de, na resposta à entrevista, ter afirmado que não sabia ler “como os adultos”.

A segunda questão colocada ao grupo foi: “Gostavas de saber ler? Porquê?” (tabela 7). Com esta questão pretendia-se perceber as motivações das crianças para a leitura e para a sua aprendizagem.

Tabela 7- *Questão 2: Gostavas de saber ler (N=25)? Porquê?*

Evidências	Respostas dadas pelas crianças	f	%	Códigos das crianças
Sim	Para saber tudo/ Para aprender coisas novas;	4	16	JS; GC; MA; JA
	Porque parece divertido pelas imagens;	1	4	FC;
	Para ir para a primária;	2	8	BB; FM;
	Para quando for grande saber as histórias;	1	4	MM;
	Para entender/perceber as histórias;	3	12	MF; CA; CC;
	Para entender o dia das bruxas;	1	4	DF;
	Para contar histórias aos meninos/ filhos/ pais/ a toda a gente;	6	24	E; MC; TV; CM; MS; AG;
	Para ler os meus livros lá de casa;	1	4	IA;
	Para ser professor, ler é importante;	1	4	A;
	Para saber muitas coisas/ para o trabalho;	2	8	AT; DL;
	Para saber o que está escrito nos livros	1	4	TA;
	Para descobrir o mundo;	1	4	DS;
	Porque gosto de histórias;	1	4	ES;
Não		0	0	
Total		25	100	

Relativamente a esta segunda questão, “Gostavas de saber ler? Para quê?” (Tabela 7) é possível confirmar que algumas crianças (JS, GC, MA, JA, MF, CA, CC, AT, DL, TA e DS) já tinham alguma consciência da compreensão da leitura e utilidades da mesma. De todas as respostas das crianças, as seguintes, corroboram essa mesma ideia: “para entender/perceber as histórias” (12%), “para saber tudo” (8%), “para aprender coisas

novas” (8%), “para saber muitas coisas e para o trabalho (8%) e “para descobrir o mundo” (4%).

A seguinte questão colocada ao grupo teve como finalidade perceber se as crianças compreendiam que ler, para além de descodificar é, também, interpretar a obra e compreendê-la.

Tabela 8- *Questão 7: Achas que é possível entender uma história sem saber ler as palavras que lá estão escritas? Como (N=25)?*

Evidências	Justificação	f	%	Códigos das crianças
Sim	Vejo as imagens/ Pelo desenho/ Não justifica (NJ); Imagino coisas; Ao ver aprendo; Vendo as páginas	10	52	CM; DF; E; ES; DL; GC; AG; A; CC; TA; MC; TV; DS;
Não		12	48	AT; FM; JA; MF; MM; BB; IA; CA; MA; FC; JS; MS;
Total		25	100	

De acordo com os dados contidos na tabela 8, constata-se que 48% das crianças não considerava possível entender uma história sem saber ler as palavras nela contidas. Era, portanto, notório que estas crianças associavam ler apenas a descodificar, deixando de lado a interpretação de imagens. Neste nível a componente icónica assume uma importância preponderante na compreensão das histórias, já que as crianças, à medida que vão desenvolvendo comportamentos emergentes à leitura, esforçam-se por interpretar as histórias com base na ilustração. Por sua vez, 52 % das crianças (CM, DF, E, ES, DL, GC, AG, A, CC e TA) responderam que “sim” à questão, mas apenas oito elementos apresentaram justificações ligadas à interpretação das histórias através da ilustração. Duas das crianças não apresentaram qualquer justificação.

Com as questões descritas nas tabelas 9 e 10, foi analisado o *Ambiente familiar leitor*. Pretendia-se fazer um diagnóstico do quadro familiar leitor das crianças, percebendo a sua motivação pela leitura, a frequência e os momentos do dia destinados à leitura, aos olhos das crianças.

Tabela 9- *Questão 3: Os teus pais gostam de ler? O que leem? (N=25)*

Evidências	Respostas dadas pelas crianças	f	%	Códigos das crianças
Sim	Histórias/ livros;	24	44,4	CC; MC; DF; E; AT; FM; TA; DL; GC; AG; A; TV; IA; JA; MF; MM; MA; BB; FC; JS; MS; DS; CM; ES
	Revistas;	11	20,4	CC; E; GC; TV; CA; JA; MF; MA;

Jornais;	14	25,9	FC; CM; ES; E; FM; TA; GC; TV; CA; MF; MA; FC; JS; MS; DS; CM; ES;
Trabalhos;	3	5,5	CC; DF; BB;
Legendas dos filmes	1	1,9	DL;
Lista de compras	1	1,9	DS;
Não	0	0	
Total	54	100	

Tabela 10 - *Questão 4: Quando é que os teus pais leem?*

Respostas dadas pelas crianças	f	%	Códigos das crianças
Manhã	8	22,9	CM; JS; FC; GC; TA; FM; MC; CC
Almoço	1	2,9	DS;
Tarde	6	17,1	MS; FC; TV; A; GC; DF;
Noite	20	57,1	ES; CM; DS; MS; JS; BB; MA; MM; MF; JA; CA; IA; TV; AG; DL; TA; FM; AT; E; MC;
Total	35	100	

Constata-se que todos os pais das crianças do grupo, segundo as mesmas, possuem hábitos de leitura. A maioria das crianças (44,4%) confirma que os pais têm o hábito de ler livros e de lhes lerem histórias, preferencialmente à noite (57,1 %). Por outro lado, existem também referências a outros momentos de leitura em diferentes partes do dia como “de manhã” (22,9%) e “à tarde” (17,1%), sendo que apenas a criança DS respondeu que os pais liam ao “almoço” (2,9%).

Para além da leitura de livros/histórias (44,4%), os EE das crianças têm por hábito ler outras tipologias textuais, como revistas (20,4%) e jornais (25,9%). Três crianças (CC, DF e BB), filhas de pais professores, alegaram que os pais também leem trabalhos dos alunos (5,5%). A criança DS afirmou que a mãe lia a lista de compras (1,9%) e a DL revelou que os pais liam as legendas dos filmes (1,9%). As respostas obtidas demonstraram que estas crianças já possuem algum conhecimento relativo às diferentes tipologias textuais e suas funcionalidades no quotidiano.

Assim, verifica-se que o grupo em estudo está exposto a um contexto familiar com algum estímulo para a leitura, o que se pode dever às habilitações literárias dos pais na medida em que apenas dois não possuem licenciatura.

As restantes questões do inquérito por entrevista (5, 6, 8 e 8.1) dizem respeito ao terceiro item de análise, *Hábitos e preferências de leitura*. A quinta questão “Costumas ler

histórias na biblioteca da nossa sala?” pretendia fazer perceber qual era o impacto nas crianças da biblioteca existente na sala, antes de ser desenvolvido o estudo.

Tabela 11- Questão 5: *Costumas ler histórias na biblioteca da nossa sala?*

Respostas dadas pelas crianças	f	%	Códigos das crianças
Sim	10	40	MC; AT; AG; IA; MM; FC; JS; MS; DS; ES;
Não	15	60	CC; DF; E; FM; TA; DL; A; CA; JA; MF; MA; BB; CM; TV; GC;
Total	25	100	

As respostas a esta questão (tabela 11) são um pouco controversas, dado que 40% das crianças responderam que tinham o hábito de ler histórias na biblioteca da sala, apesar de, na maioria das situações de brincadeira nas áreas, se ter verificado que a biblioteca se encontrava, quase sempre, vazia. Conhecendo o grupo em questão ao longo de dois estágios (PES I e PES II), foi evidente alguma influência social relativamente a esta questão. A Biblioteca existente na sala de atividades era um espaço reduzido e não dinamizado e, por esses motivos, a maioria das crianças preferia brincar noutras áreas.

A sexta questão “Dá um exemplo de uma história de que gostaste muito. Porquê” pretendia aferir a cultura literária que as crianças possuíam antes do estudo, o tipo de histórias que as crianças preferiam e conheciam.

Tabela 12- Questão 6: *Dá um exemplo de uma história que gostaste muito. Porquê (N=25)?*

Respostas dadas pelas crianças (Histórias/temas)	Justificação	f	%	Códigos das crianças
My little poney;	Porque gosto de cavalos;	1	4	E;
Gata borralheira	Porque ela perdeu o sapatinho de cristal/ Não justifica (NJ)/porque gostei quando a gata borralheira foi ao baile/porque ela transformou-se em princesa Cinderela/ quando ela se transforma fica com um vestido lindo;	5	20	FC; CM; CA; IA; MC; DS;
O tesouro dourado (Winnie the Pooh);	NJ	1	4	
Os bolsos da Marta;	Porque tirei lenços do bolso e dois ratos;	1	4	MS;
A Casa da Mosca Fosca;	Gosto da lengalenga/ Porque ela tem muitos amigos;	2	8	JS; AT;
Bruxa Mimi;	Quando ela calçou o gato foi divertido;	1	4	BB;
Patrulha Pata	NJ;	1	4	MA;
Do Natal;	NJ;	1	4	MM;
Winnie the pooh;	Gosto do urso;	1	4	MF;
Capuchinho vermelho	Porque era querida e valente;	1	4	JA;
Uma história de dedos;	Gostei do dedo mindinho e do pai;	1	4	TV;
Os Porquinhos;	Porque o pai e os filhos começaram a ajudar a Sra.	1	4	A;

O Ursinho de neve;	Porcino;			
	Porque tem um ursinho fora da página que adora neve;	1	4	AG;
Natal;	Porque gosto muito do Natal, adoro a árvore.	1	4	GC;
Todos no sofá;	Porque estou sempre no sofá;	1	4	DL;
Smurfs;	Porque eles brincam, vão para o jardim e fazem aventuras;	1	4	TA;
Branca de neve e os sete anões;	Porque eram todos amigos e ela era bonita;	1	4	FM;
Dicionário por imagens da terra;	NJ;	1	4	ES;
O menino que não gostava de comer sopa;	NJ;	1	4	DF;
Frozen	Porque é de princesas.	1	4	CC.
Total		25	100	

Analisando as respostas obtidas destaca-se o interesse de cinco crianças (FC, CM, CA, IA e MC) pela história tradicional “Gata Borralheira”. As crianças JS e AT (8%) preferiram a história “A Casa da Mosca Fosca” e as restantes elegeram outras histórias. Verifica-se que as histórias populares de Perrault e dos Grimm assumem algum destaque, principalmente no género feminino. No género masculino, o leque de escolhas é mais diversificado. Importa referir que a preferência das crianças por histórias de que tiveram conhecimento por meio da televisão ou pelo computador (*Frozen*, *My Little Pony*, *Patrulha Pata*, entre outros), leva a concluir que as crianças estão expostas a estímulos que não existiram para gerações anteriores e que são provenientes das novas tecnologias. Esta constatação é pertinente pois alerta para a função do educador enquanto mediador de leitura em saber aproveitar este tipo de estímulos e avaliar a qualidade dos materiais de leitura.

Com o início do desenvolvimento do estudo, pretendeu-se para além de proporcionar o contacto regular com livros de qualidade literária, oferecer um vasto leque de temas com que as crianças se sentissem familiarizadas e envolvidas no sentido de desenvolver o gosto pela leitura e constituir comunidades leitoras.

A última pergunta relativa às áreas compreende duas questões: “Das seguintes áreas quais gostas mais?” e “De qual das áreas gostas menos”. Ambas pretendem fazer perceber as preferências do grupo nos momentos de escolha pessoal.

Tabela 13- *Questão 8: Das seguintes áreas quais gostas mais (N=25)?*

Respostas das crianças	f	%	Códigos das crianças
Construções;	8	32	DS; MS; BB; MA; GC; DL; TA; DF;
Biblioteca;	2	8	IA; ES;
Ciências e matemática;	0	0	
Quadro magnético;	0	0	
Computador;	5	20	TV; A; AG; AT; E;
Pintura;	3	12	MM; JA; CA;
Casinha;	5	20	CM; JS; FC; MF; CC;
Loja;	2	8	FM; MC;
Total	25	100	

Após a análise da tabela 13, reconhece-se que a área favorita de oito crianças (DS; MS, BB, MA, GC, DL, TA e DF) era a das construções (32%), seguindo-se da área do computador (20%) e da casinha (20%). A área da biblioteca a preferida de apenas duas crianças (IA e ES).

Tabela 8- *Questão 8.1: De qual das áreas gostas menos (N=25)?*

Respostas das crianças	f	%	Códigos das crianças
Construções;	5	20	MF; MM; FC; JS; CM;
Biblioteca;	4	16	BB; A; CA; MS;
Ciências e matemática;	2	8	ES; DL;
Quadro magnético;	0	0	
Computador;	2	8	GC; DS;
Pintura;	3	12	CC; MC; AT;
Casinha;	8	32	DF; E; FM; TA; TV; IA; MA; AG;
Loja;	1	4	JA;
Total	25	100	

Analisando as respostas da tabela 14, foi possível apurar que, das áreas dispostas na sala de atividades, as que suscitaram menos interesse foram a área da casinha selecionada por oito crianças (32%) (DF, E, FM, TA, IA, MA e AG), seguindo-se da área das construções, eleita por cinco crianças (20%). A área da biblioteca foi nomeada como a menos interessante para 16% das crianças (BB, A, CA e MS).

No geral, desta 1ª entrevista, é possível afirmar que as crianças do grupo consideravam que ler era importante mas o gosto pela leitura não se evidenciava na

prática. No que concerne aos hábitos familiares leitores, segundo as respostas das crianças, verificava-se que os EE das mesmas lhes contavam habitualmente histórias. Convém, ainda, ressaltar que, de acordo com as informações da educadora cooperante, a maioria dos EE possuía formação académica superior, o que pode explicar o facto de contarem histórias aos seus filhos.

Apenas as crianças IA e ES manifestavam algum interesse pela área da biblioteca, tendo-se verificado, em algumas situações, que passavam algum tempo das suas brincadeiras naquele local. A criança AG apresentou respostas controversas, afirmando gostar de ler histórias na biblioteca da sala, apesar de ter nomeado o espaço como o menos apreciado de entre as áreas existentes. No entanto, era visível que as outras áreas da sala surtiavam mais impacto nessas crianças uma vez que tinham a oportunidade de conviver com os restantes elementos do grupo.

Tendo em conta os resultados obtidos nesta primeira entrevista e considerando a problemática em estudo, o trabalho desenvolvido privilegiou o desenvolvimento do gosto pela leitura com o grupo, de uma forma lúdica, apelativa e entusiasmante sem nunca o forçar.

4.2. Análise da tarefa 1- “Biblioteca móvel”

A tarefa “Biblioteca móvel” (anexo 4), implementada no dia 8 de novembro de 2016, partiu da exploração de várias imagens e objetos relacionados com as Bibliotecas Itinerantes. A tarefa subdividiu-se em três momentos distintos: “Biblioteca móvel” (BI), “Biblioburro” e exploração de um livro infantil. Para cada atividade da tarefa utilizaram-se diferentes materiais como: uma notícia, uma Biblioteca móvel construída para o efeito, um vídeo sobre uma BI da Colômbia, um livro intitulado “Avós” de Chema Heras (2010) e um avental contador de histórias.

Num mundo em constante transformação, os afetos são basilares ao longo da vida dos indivíduos e, naturalmente, durante a infância. Tendo em conta o papel do JI, este deve atuar, através de todos os meios de que dispõe, para a valorização dos afetos com as crianças. Compreendendo que a LIJ pode abarcar duas vertentes essenciais, nomeadamente a leitura e os afetos, optou-se por seleccionar o livro “Avós” de Heras (2010). Este último foi escolhido por contemplar características importantes ligadas aos afetos e à família. Para tal, atendeu-se ao defendido por Azevedo, Pedrulho, Balixa, Gonçalves e Gomes (2014), que alegam que o leitor ao explorar um livro por prazer e por meio da compreensão leitora, desenvolve estratégias, questiona, reflete, estrutura o pensamento e sonha. Por esse motivo é necessário perceber que a leitura requer “concentração, relação, reflexão, compreensão e previsão” no sentido de desenvolver a estruturação do pensamento (Sobrino, 2000, p. 10). Outros fatores que influenciaram a escolha da história foi o facto de esta apresentar qualidade literária, pertencer ao Plano Nacional de Leitura (PNL) e ter ganho, inclusive, dois prémios internacionais.

Durante a realização da tarefa pretendeu-se reconhecer a importância da biblioteca para a criação de hábitos de leitura, tendo como objetivos: descobrir qual a temática a ser abordada; desenvolver o gosto pela leitura; contactar com um ambiente encorajador da exploração de livros; adquirir rotinas de leitura; observar reações das crianças relativamente à importância da biblioteca; enriquecer o capital lexical; observar e analisar reações relativamente à importância da leitura e desenvolver a compreensão leitora

(recordar as diferentes situações da história ouvida e compreender as analogias presentes na lengalenga).

Para a realização desta tarefa partiu-se da exploração de várias imagens e de um objeto (*pendrive*) relacionados com as Bibliotecas Itinerantes (BI). As imagens utilizadas eram de carrinhas-bibliotecas, um biblioburro, bibliotecas públicas, uma ilustração de Gémeo Luís a representar um contador de histórias, crianças a ler e livros (anexo 5).

A criança MC, chefe do dia, retirou do artefacto “Livro Curioso” (anexo 6) os objetos mencionados e estes foram comentados em grande grupo. Foi sem dificuldade que as crianças identificaram corretamente as imagens, à exceção da ilustração de Gémeo Luís, que suscitou alguma dúvida inicial. As crianças DL, CA, DF, TA apresentaram diferentes suposições para a mesma imagem como “tricotar”, “cozer” e “cantar”. Promoveu-se, então, uma reflexão em grande grupo, comparando as imagens anteriores, tendo-se concluído que aquela ilustração se referia ao ato de contar histórias, estando a figura do contador de histórias em maior evidência. Escutaram-se alguns comentários relativos aos objetos à medida que estes foram mostrados, como se pode verificar pelo diálogo transcrito, resultante dos vídeos gravados aquando da realização das tarefas:

Relativamente à fotografia de uma carrinha biblioteca:

O que acham que é? (E. Estagiária)

Um carro ...um camião! (TV)

Caravana! (Várias crianças)

Uma carrinha! (GC; AT; A; DL)

Quanto à fotografia de um biblioburro:

É um cavalo. (MA)

É um burro. (MM; MS; FC)

Relativamente à *pendrive*:

É uma coisa do computador! (MM)

Pen. (GC)

Muito bem! E começa pela letra P, *Pen*! Sabem para que serve? (E. Estagiária)

Jogar no computador. (E)

Sobre a fotografia de uma biblioteca real:

É uma biblioteca! (Várias crianças)

Durante o diálogo e através das anotações nas grelhas de observação foi perceptível que as crianças TV, GC, AT, A, DL, MA, MM, MS, FC e E participaram oralmente de forma bastante ativa e as restantes mostraram-se igualmente interessadas, sobre o que ia acontecer de seguida. A criança E identificou imediatamente a *pendrive* uma vez que, regularmente, as crianças utilizavam uma semelhante no computador da sala. O grupo foi então questionado sobre qual seria o tema da atividade tendo alguns elementos respondido firmemente, que o tema seria sobre bibliotecas. Como era espectável, nenhuma criança adivinhou o que continha a *pen* e, num clima de *suspense*, as crianças foram surpreendidas quando lhes foi projetada no quadro magnético uma notícia sobre as bibliotecas itinerantes em Portugal (figura 6). O fator surpresa pesou uma vez que os elementos do grupo não tinham por hábito assistir a notícias, retiradas da televisão, no JI.



Figura 6. Grupo de crianças a visualizar a notícia

Após a visualização da notícia e de forma a compreender qual a importância das bibliotecas, o grupo foi questionado com as seguintes perguntas: costumam ver notícias com os vossos pais?; o que nos conta a notícia?; e o que é uma BI e para que serve? As crianças afirmaram que raramente assistiam às notícias do telejornal com os pais e, apesar disso, demonstraram ter compreendido o conteúdo da notícia bem como a funcionalidade das bibliotecas itinerantes. No diálogo promovido surgiram os alguns comentários que confirmam o entendimento das crianças:

O que acham que é aquela carrinha? (E. Estagiária)

Biblioteca! (Várias crianças)

E para que servia a carrinha? (E. Estagiária)

Para ler. (FM)

Para ir à biblioteca. (GC)

Para ler histórias aos meninos. (TV)

Para levar livros para casa (ES)

Seguidamente, o par de estágio assumiu o controlo do grupo por breves instantes, enquanto a educadora estagiária se preparava para entrar na sala com uma BI móvel, construída para o efeito. Quando a estagiária entrou com o novo recurso desencadeou um momento de alegria e excitação nas crianças que, rapidamente, revelaram curiosidade em ver os livros que estavam dentro da “carrinha” (figura 7). Este recurso veio dinamizar o espaço da biblioteca existente na sala que se resumia a uma estante com alguns livros. Para isso, a área da biblioteca foi ampliada de modo a caber o novo recurso e o chão da sala de atividades foi forrado com um tapete de goma eva para as crianças poderem usufruir, confortavelmente, do novo espaço nos momentos de leitura individual e em grupo(s).



Figura 7. Entrada da BI móvel na sala

Terminado esse momento da tarefa, as crianças visualizaram um vídeo sobre o “Biblioburro”, originário da Colômbia (figura 8). Esse momento foi acompanhado pela leitura de um texto, produzido pela estagiária (anexo 7), com a história dos biblioburros e por uma subtil música de fundo instrumental.



Figura 8. Visualização do vídeo "Biblioburro"

Foi mostrado um globo terrestre ao grupo de forma a localizar a Colômbia, país em que ocorreu a iniciativa abordada. As crianças, divididas em pequenos grupos, foram desafiadas a tentar sinalizar o continente respetivo à Colômbia. Esta estratégia resultou para a manutenção da motivação das crianças para as atividades. A maioria das crianças sinalizou os continentes ao acaso como era previsível, porém, uma das crianças (GC) conseguiu, ao fim de algum tempo, ler o nome do referido país e sinalizou-o no globo. Foi, ainda, possível notar que as crianças E e ES identificaram Portugal no globo, o que mostra que já detinham alguma familiarização com este tipo de recursos (globos terrestres e mapas). Esta atividade complementar foi curta e apesar de não ter sido prevista inicialmente, fez sentido ser realizada pois, de uma forma lúdica, permitiu uma ampliação dos conhecimentos das crianças, sendo também articulada a Área do Conhecimento do Mundo.

Por iniciativa das crianças, o vídeo foi colocado novamente e durante o diálogo sobre os biblioburros, as crianças MA, TV, TA, MA, GC, AG demonstraram ter percebido os principais aspetos ligados à temática, como se atesta na transcrição do diálogo, retirado dos recursos audiovisuais.

Lembram-se quantos livros é que ele [Luís Soriano] levava no burro? (E. Estagiária)

160! (MA)

Boa! 160 Livros... diz aqui na notícia! (E. Estagiária)

Qual é a diferença entre esta biblioteca (apontando para a carrinha) e a biblioburro? (E.

Estagiária)

Porque um burro é um animal e isto é uma carrinha! (TV)

Muito bem, por isso é que são diferentes! Mas achas que servem as duas para a mesma coisa? (E. Estagiária)

Sim! (TA)

Elas servem para quê? (E. Estagiária)

Ler! (MA; GC)

Eu já fui a uma biblioteca! (AG)

E era uma biblioteca como esta [carrinha]? Tinha um burrinho? (E. Estagiária)

Não! (AG)

Então há muitas bibliotecas, não é? (E. Estagiária)

Sim. (Várias crianças)

Tinha CD'S, livros... (AG)

Muito bem, e era a daqui de Viana? (E. Estagiária)

Biblioteca de Viana do Castelo. (AG)

Eu quero aprender a ler e a escrever. (GC)

As crianças mostraram-se recetivas respondendo satisfatoriamente às questões colocadas. A criança AG, durante a primeira entrevista apresentou respostas um pouco contraditórias, afirmando gostar de ler histórias na biblioteca da sala, o que não se verificou nos momentos de observação e nomeou o espaço como o menos apreciado de entre as áreas existentes. Contudo, no momento do diálogo, a criança, por iniciativa própria, alegou, com convicção, que frequentara a Biblioteca Municipal de Viana do Castelo, o que demonstra uma iniciação importante aos hábitos leitores. Por sua vez, a criança GC afirmou ter vontade de aprender a ler e a escrever, o que vai ao encontro do referido na análise da primeira questão da entrevista, na qual se afirma que a criança já tinha iniciado o processo de decodificação, mas justificou que não sabia ler “como os adultos”, evidenciando motivação para tal.

Posteriormente, o grupo efetuou os registos, por desenho, da BI que mais gostaram, nomeadamente da BI móvel ou do Biblioburro (figura 9).



Figura 9. Registos das crianças sobre as bibliotecas itinerantes (FM, ES, MC, MS, GC e CM)

Aquando da elaboração dos registos foi visível o empenho de todas crianças, sem exceção, inclusive as que não se exprimiram tanto oralmente no decorrer das atividades. Nesse momento, surgiram os seguintes comentários das crianças ES, TV, MM e MC:

O meu biblioburro tem muitos livros! (ES)

A minha carrinha tem livros para os meninos lerem! (TV)

Desenhei muitos livros como a nossa Biblioteca! (MM)

Gostei muito do biblioburro e da carrinha e desenhei os dois! (MC)

Deste modo, foi perceptível a aquisição de novas palavras, o que promoveu o enriquecimento do capital lexical do grupo. Confirmou-se que 15 crianças representaram a BI móvel existente na sala de atividades. Por sua vez, 10 crianças optaram por registar o Biblioburro carregado de livros. Por iniciativa da educadora cooperante, todos os registos foram expostos no mural do corredor do JI e as crianças mostraram-se bastante orgulhosas de verem os seus trabalhos expostos.

O terceiro momento da tarefa, realizado durante a tarde, compreendeu a exploração da história “Avós” de Chema Heras (anexo 8) por ser uma história ligada aos afetos e com o intuito de desenvolver o gosto pela leitura através do contacto com um ambiente encorajador da exploração de livros.

Começou-se, então, por realizar uma atividade de pré-leitura (figura 10) na qual as crianças E, DL, FC, TV, AT e MM, identificaram corretamente os elementos presentes na capa e nas guardas do livro. Pelas suposições dadas “é um velho...idoso” (E), “velhinhos” (MM), entre outras, as crianças deduziram que a história seria sobre dois “Avós”.



Figura 10. Atividade de pré-leitura e leitura da história

Procedeu-se à leitura da história e, a certa altura, realizou-se uma primeira paragem propositada. As crianças conseguiram identificar corretamente o local onde se encontrava a personagem, o avô, a novidade que este deu à avó e a reação da mesma. Perante as figuras representativas do ciclo de vida da personagem avó, várias crianças apresentaram características importantes como o facto de a menina estar feliz a saltar à corda, de a mulher estar contente, de a avó estar triste, entre outras. No entanto, o grupo teve

difficuldade em associar as ilustrações à mesma personagem (avó Manuela). A educadora estagiária completou que aquelas imagens correspondiam ao ciclo de vida da avó, isto é, desde que esta era criança até se tornar idosa. A leitura da história foi continuada até à nova paragem, na qual se perguntou às crianças o que achavam que a avó Manuela deveria fazer (ir ou não à festa com o avô). Todas as crianças concordaram que a avó devia ir com o avô ao baile. O *suspense* realizado causou um impacto positivo e foi notória a motivação e curiosidade emanada pelo grupo em saber o que realmente ia acontecer. Continuando a leitura da história tornou-se perceptível a presença de uma lengalenga e foi solicitado ao grupo para que, a cada momento onde era proferida, repetissem a frase final da mesma “- E faz o favor de te despachar que temos de ir dançar!” e assim aconteceu. Esta estratégia, aliada à leitura expressiva da educadora estagiária, permitiu captar a atenção do grupo até ao fim da história mantendo-o interessado.

Finda a leitura da história, recorreu-se ao avental contador de histórias (figura 11), o que facilitou a compreensão da lengalenga. O recurso incluía os elementos referidos na história, nomeadamente: as estrelas da noite, a erva recém-cortada, as nozes de uma tarte, a areia, a nuvem, e a andorinha. De forma a recordar a lengalenga, a mestranda dirigiu-se a cada um dos grupos divididos por mesas (mesa rosa, roxa, azul e branca) e à medida que proferiu a lengalenga as crianças repetiram e sinalizaram os elementos que se estavam a mencionar. Esta estratégia facilitou a compreensão das analogias presentes na história, uma vez que permitiu observar e tocar nos elementos pronunciados na lengalenga.



Figura 11. Exploração dos elementos do avental contador de histórias

Não esquecendo o foco da importância das bibliotecas para a criação de hábitos de leitura, as crianças foram convidadas, após a última atividade, a experimentarem o novo espaço da sala onde se encontrava a carrinha com o livro abordado e outros novos livros facultados pela educadora estagiária. Nesses momentos de brincadeira nas áreas, várias crianças dirigiram-se, de livre e espontânea vontade, à biblioteca e exploraram os novos livros mostrando-se entusiasmadas com os conteúdos dos mesmos.

Ainda nesta implementação, as crianças puderam levar para casa um livro à sua escolha. Esta nova rotina permitiu que as crianças adquirissem hábitos de leitura e envolvesse também as famílias alicerçando, deste modo, a perspetiva de Viana (2002) quando defende que os pais e outros familiares podem despertar para a leitura de diferentes formas, fornecendo instrumentos e oportunidades de leitura e transmitindo motivos para as crianças quererem aprender a ler. Assim, todas as quartas-feiras, desde a implementação da primeira tarefa, as crianças passaram a ter a oportunidade de requisitarem vários livros que eram registados pelas estagiárias numa folha de controlo (anexo 9). Para além disso, cada livro tinha uma folha na qual as crianças registavam, por desenho, a história que levaram (anexo 10). O empréstimo domiciliário de livros e de informação em outros suportes como revistas ou enciclopédias assumiu relevância, uma vez que conferiu uma verdadeira perceção do papel das bibliotecas na criação de hábitos de leitura recreativa com vista à construção de comunidades leitoras.

4.2.1. Reflexão sobre a tarefa

Em jeito de síntese é pertinente caracterizar as crianças relativamente à importância que atribuíram às bibliotecas. De forma a clarificar a leitura, as crianças foram organizadas em dois grupos distintos. O primeiro grupo é composto pelas crianças AG, TV, GC, AT, A, DL, MA, TA, MM, MS, FC, E, ES, e MC que participaram oralmente e de forma ativa ao longo das várias atividades pertencentes à tarefa. O segundo grupo composto pelas crianças IA, JA, MF, CA, CC, CM, BB, DS, JS, DF e FM, apesar de ser mais reservado relativamente às suas opiniões, adotou uma atitude positiva face à importância das bibliotecas e aos recursos utilizados, o que se comprovou pelos registos audiovisuais e pelos desenhos efetuados. Apenas a criança MA, apesar de ter participado no diálogo da primeira atividade, mostrou-se menos interessada no momento de leitura da história.

Houve, portanto, necessidade de estimular esta criança para intervenções futuras, ressaltando que a sua atitude não interferiu pejorativamente no desenrolar das atividades.

A introdução da carrinha móvel constituiu um grande contributo para o início do desenvolvimento do gosto pela leitura nas crianças que tem como fim último a criação de comunidades leitoras. Era visível a satisfação e motivação das mesmas ao explorar os elementos da carrinha tais como: as luzes de “ativação da leitura”, as prateleiras interiores cheias de novos livros, as fotografias alusivas à leitura que revestiam o exterior da mesma, entre outros. As luzes da BI, serviram ao longo de toda a prática interventiva, para as crianças interiorizarem que, sempre que estas estavam ligadas, aquele momento seria dedicado à leitura de uma história. Ou seja, as luzes funcionaram como uma espécie de abertura de cena. As crianças identificaram a função da leitura na transmissão do conhecimento através da visualização da notícia “Biblioteca Itinerante” e do vídeo “Biblioburro”. Este último revelou-se de grande importância para o grupo, pois permitiu conhecer uma realidade bastante diferente da que o mesmo está habituado. Foi visível a admiração, em alguns elementos do grupo, ao verem que outras crianças, com pouquíssimos recursos, se sentiam felizes por ouvir histórias. O testemunho do protagonista “Luís Soriano” e a missão a que este se comprometeu, captou a atenção do grupo para a importância da biblioteca e para o facto de sermos privilegiados relativamente ao contacto com livros.

O avental contador de histórias levou a que as crianças percebessem e, inclusive, memorizassem, a lengalenga presente na história, através do manuseamento dos diferentes elementos do avental. Foram observadas reações positivas nas crianças durante o contacto físico com todos os materiais disponibilizados para a tarefa, o que permitiu uma maior perceção das crianças relativamente à importância da leitura e das bibliotecas.

As atividades pertencentes à primeira tarefa propiciaram o início da criação de novos hábitos de leitura nas crianças. Estas últimas demonstraram vontade de usufruir da nova biblioteca, ao contrário do que acontecia até então, o que se verificou no momento de brincadeira nas áreas de interesse. Várias crianças exploraram os elementos pertencentes à mesma e, à medida que folheavam os livros, inventavam histórias com

base na ilustração dos mesmos (figura 12). Essas reações comprovaram que, com a implementação da tarefa, as crianças iniciaram um caminho de leituras prazerosas e significativas num ambiente encorajador à exploração de livros.

Relativamente aos momentos de reflexão que tiveram lugar após a visualização das notícias e da leitura da história, verificou-se que o grupo necessitou de ser bastante orientado através de questões que os levassem a concluir sobre o que viram e ouviram. Ainda assim, um grupo de catorze crianças participou oralmente neste momento da tarefa. Sendo que o objetivo do estudo é a criação de comunidades de leitura e, partindo do princípio que a partilha de experiências é um fator preponderante na construção dessas comunidades, pareceu relevante estimular os restantes elementos para uma partilha ativa nos momentos de reflexão. Estas dificuldades verificadas deveram-se também ao desconhecimento das crianças relativamente às novas dinâmicas apresentadas. Pressupôs-se que posteriormente elas estariam familiarizadas com aquelas práticas e que, por isso, fossem mais participativas porque estariam também mais confortáveis relativamente à dinâmica da reflexão.



Figura 12. Exploração da biblioteca nos momentos de brincadeira nas áreas

4.3. Análise da tarefa 2- “Máquina de Histórias”

A tarefa “Máquina de Histórias” (anexo 11) decorreu no dia 22 de novembro de 2016 e para a sua realização partiu-se da exploração de um livro designado por “Máquina de Histórias” (anexo 12) de Tom Mclaughlin (2014). Atendendo ao que referem vários autores sobre a importância das ilustrações de qualidade no desenvolvimento do gosto pela leitura e na iniciação que estas conferem ao mundo da arte e da leitura de imagens,

optou-se por seleccionar o referido álbum. Este último apela à imaginação e à criatividade infantil, e possui ilustrações apelativas e adequadas à faixa-etária do grupo.

Refletindo sobre a importância do mundo letrado em que vivemos, a introdução desta história torna-se pertinente pois envolve a descoberta da escrita, estando, esta última, intimamente relacionada com a leitura. É fundamental que as crianças desenvolvam a sua imaginação através de atividades lúdicas e pertinentes. Neste sentido, ao longo da tarefa, as crianças do grupo tiveram a oportunidade de refletir e contactar com a escrita utilizada atualmente, mas também com a escrita datilografada, através do recurso à máquina de escrever.

Esta tarefa teve como finalidade primordial promover a participação da(s) família(s), na partilha de vivências e no papel de mediador leitor, através da participação de um EE de uma criança numa das atividades da tarefa. Durante a realização da tarefa, pretendeu-se alcançar os seguintes objetivos: analisar e compreender o discurso e a motivação das crianças perante diferentes atividades associadas à leitura; refletir e partilhar ideias sobre o valor e a importância da linguagem escrita; valorizar a importância do mediador- leitor (EE); compreender o livro como objeto central no contar das histórias; compreender que o texto e a imagem transmitem informação e enriquecer o capital lexical das crianças através da introdução de novas palavras.

A tarefa dividiu-se em quatro momentos principais, nomeadamente: o conto da história “Máquina de Histórias” de Tom Mclaughlin, o registo da história, a exploração de uma máquina de escrever e o registo dos nomes das crianças no quadro magnético e no computador. A primeira atividade iniciou-se com a leitura do livro “Máquina de Histórias” de Tom Mclaughlin, que foi realizada por um EE da criança FC. A atividade ocorreu no início da manhã porque o EE apenas podia estar presente no JI naquele horário. Essa alteração da planificação não interferiu com o desenrolar das atividades. Assim, de forma a captar a atenção e motivação das crianças, a educadora estagiária lançou as pistas:

- É um homem e já veio ao nosso JI contar uma história! (E. Estagiária)

As crianças rapidamente perceberam que seria o pai de uma delas a contar a história naquele dia. Seguidamente, entrou na sala o EE, que se apresentou e procedeu à leitura da história. Durante esse momento, o grupo estava recetivo e o EE, atuando como

mediador-leitor (figura 13), esforçou-se para que a mensagem fosse transmitida, fazendo uma leitura pausada e expressiva e dando ênfase à “imaginação” presente ao longo da história.



Figura 13. EE a ler a história

O papel do mediador leitor é crucial e atendendo ao referido por Mata (2008), as intervenções do mesmo, durante e após a leitura, constituem um elemento primordial na apropriação do texto por parte da criança e na identificação da mesma com o seu conteúdo. Além disso, a deficiente compreensão leitora relaciona-se com a escassez de hábitos de leitura, sendo crucial a evolução da prática leitora, desde cedo, na vida das crianças (Leite, 2006).

Após a leitura da história, as crianças foram questionadas sobre os principais aspetos da mesma pela educadora estagiária, tendo os elementos AT, FC, DL, GC, E, A, MS, respondido ativamente e de forma satisfatória à maioria das questões, como se pode comprovar pelo excerto do diálogo transcrito a partir dos registos audiovisuais:

O Hélio descobriu um objeto muito diferente, o que era? (E. Estagiária)

Uma máquina! (AT, FC e DL)

Era uma máquina de escrever! (GC)

Na história, a máquina de escrever começou a estragar-se. O que fez o Hélio quando isso aconteceu? (E. Estagiária)

Pois foi e ele ficou muito triste! (MM)

Ele escrevia muito e depois deitou água em cima. (E)

Deitou-lhe água! (A)

Muito bem...Então e o que é vocês faziam se fossem o Hélio? (E. Estagiária)

Tentava arranjá-la! (MS)

Quando a máquina se estragou de vez, o Hélio percebeu uma coisa importantíssima...

(suspense) Não era a máquina que fazia as histórias mas sim a sua... (pausa) (E. Estagiária)

Imaginação! (Várias crianças)

Ainda assim, a maioria das crianças sentiu dificuldade em identificar o tema da história, tendo as crianças TA e GC afirmado que era sobre o ato de escrever. Seguidamente, foi retirada do artefacto “Livro Curioso” uma máquina de escrever real como ilustra a figura 14, o que desencadeou surpresa e admiração no grupo.



Figura 14. Apresentação da máquina de escrever

O grupo foi questionado sobre o que era aquele recurso, para que servia e se já tinham experimentado ou visto utilizar. A maioria das crianças respondeu que não às questões anteriores, à exceção da criança MM que revelou que a sua avó tinha uma máquina de escrever e que já a tinha visto utilizar.

Todas as crianças, divididas por grupos, tiveram a oportunidade de experimentar a máquina de escrever, datilografando o seu nome e outras palavras, como se verifica na figura 15. Durante a exploração da máquina de escrever, surgiram alguns comentários das

crianças, que se podem verificar na transcrição seguinte, efetuada com base nos vídeos realizados ao longo da tarefa:

Olha este é o meu nome! (MS)

Muito bem! O que achas que são essas fitas? (E. Estagiária)

Não sei. (MS)

Ninguém desconfia para que servem? (E. Estagiária)

Essas fitas têm a tinta de escrever. (AT)

Muito bem, tens toda a razão! Sem elas não seria possível escrever na máquina (E.

Estagiária)

Carrega com mais força na tecla, senão não dá! (BB)

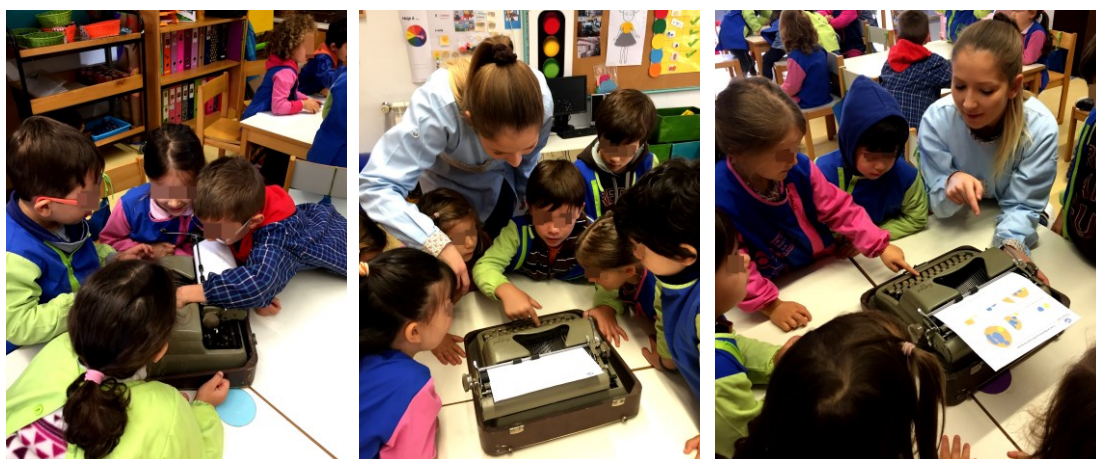


Figura 15. Exploração da máquina de escrever

Enquanto um dos grupos explorava a máquina de escrever, os restantes registavam por desenho a história abordada (figura 16) evitando, deste modo, o possível desinteresse das crianças e mantendo-as ativas no decorrer da sessão.

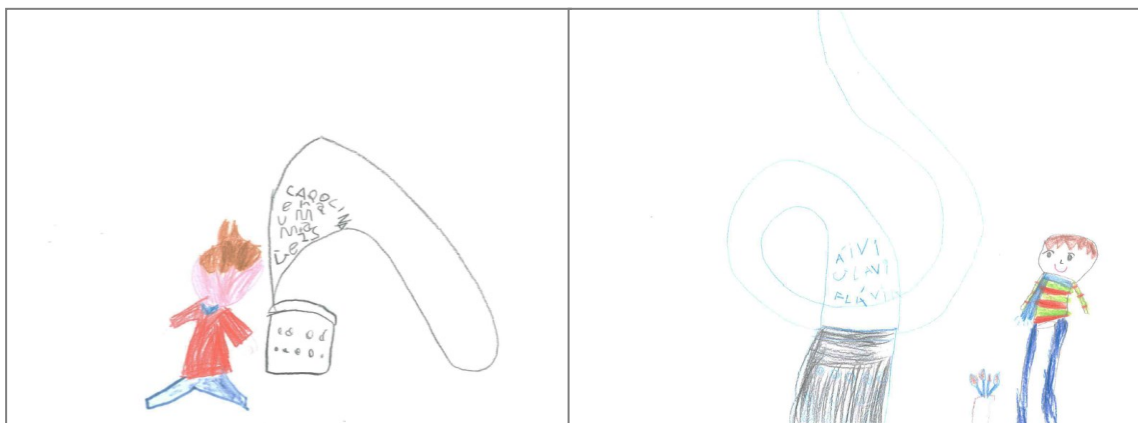


Figura 16. Registos por desenho das crianças CM e FC sobre a história

Os elementos dos diferentes grupos demonstraram compreender a funcionalidade da máquina de escrever e mostraram-se entusiastas durante a exploração do recurso. Quando os elementos foram confrontados com dois documentos diferentes (anexo 13), folha com palavras datilografadas e folha com palavras escritas a computador, surgiu o seguinte diálogo:

De onde saiu este texto? (Apontando para a folha com palavras datilografadas). (E.

Estagiária)

Saiu dali. (E)

Da máquina de escrever? (E. Estagiária)

Sim! (Várias crianças)

E este? (apontando para a folha com palavras escritas a computador. (E. Estagiária)

Saiu do computador! (E, MC e DS)

Muito bem! E os tipos de letra são iguais? (E. Estagiária)

Não! (Várias crianças)

Porquê? (E. Estagiária)

Porque a máquina é mais velha. (E)

Mais antiga, pois! (E. Estagiária)



Figura 17. Grupo de crianças a visualizar os documentos

A associação de um dos documentos ao computador foi quase imediata pelos elementos TV e MM, não fossem as crianças da era digital (figura 17). Neste sentido, como ainda havia tempo e motivação do grupo em mostrar que as letras que escreviam eram diferentes das apresentadas, as crianças foram convidadas a registar o seu nome no quadro magnético e no computador de forma a clarificar a distinção entre escrita manual e escrita por computador (figura 18). Nesse momento, foi promovida a reflexão e partilha de ideias em grande grupo relativamente ao valor e à importância da linguagem escrita na vida quotidiana.

Esta atividade não estava planeada mas foi implementada para satisfazer os estímulos e necessidades das crianças. Apesar de não ser intencional que as crianças comesçassem a descodificar, a atividade possibilitou que iniciassem uma abordagem ao mundo da escrita e da leitura, o que deve acontecer segundo autoras como Sim-Sim (2007) e Mata (2008), antes da entrada no 1º CEB. Por sua vez, a integração do código escrito nas mais diversas situações do JI é profícua para as crianças dado que, ao compreender o uso e utilidade da escrita, a criança adquire motivos para querer aprender a ler. Por sua vez, essa integração deve fazer parte da vida social das crianças (Mata, 2008)



Figura 18. Crianças (CM e MS) a registar os seus nomes no computador e no quadro magnético

4.3.1. Reflexão sobre a tarefa

Fazendo uma retrospectiva da tarefa foi possível constatar que existiu, desde o início, interesse e motivação das crianças, perante as diferentes atividades associadas à leitura e à escrita. Vários elementos do grupo já revelavam algum interesse pela audição de histórias, daí a notória predisposição para a leitura da história pelo EE da criança FC que se esforçou por captar a atenção dos mesmos. Neste sentido, foi promovida a participação da família nas vivências relacionadas com a leitura o que potenciou ainda mais este espírito de partilha de interpretações.

As crianças valorizaram a importância do mediador-leitor durante a atividade, revelando entusiasmo, bom comportamento, atenção e interesse. Por outro lado, as crianças ficaram a conhecer outra referência de mediador-leitor, para além da educadora cooperante e das educadoras estagiárias, compreendendo que a leitura não habita apenas na realidade escolar, mas em vários contextos e em diferentes formas e faz parte de uma cultura alargada que pode envolver a família. É de realçar ainda que as crianças alargaram o seu capital lexical através do uso das palavras mencionadas na história, como: “máquina de escrever”, “pifar”, “agitado”, “inventar” e “intrigado”. Esta última palavra não foi imediatamente compreendida pelo grupo, tendo-se o EE prontificado a explicar o seu significado para que não restassem dúvidas sobre o conteúdo da história. O objetivo de as crianças compreenderem o livro como objeto central no contar de histórias foi alcançado, uma vez que, por diversas vezes, pediram para ver o livro mais de perto,

para poderem interpretar as ilustrações. Com efeito, foi também atingido o objetivo relacionado com a compreensão de que o texto e a imagem transmitem informação.

A introdução da máquina de escrever revelou-se profícua pois as crianças ficaram a conhecer um instrumento que, apesar de antigo, foi muito importante. Foi perceptível que a máquina de escrever ajudou a que as crianças percebessem que a escrita não é um produto final, mas um processo. As crianças entenderam, ainda, a funcionalidade da máquina de escrever, bem como a parte mecânica da mesma, ou seja, a necessidade de pressionar nas teclas para carimbar letras, números e símbolos no papel, produzindo escrita. As crianças compreenderam, assim, que os livros têm de ser escritos.

Não esquecendo a temática em estudo, é de considerar que as crianças que na tarefa 1 foram mais participativas nas diferentes atividades, também o foram na tarefa 2, salvo algumas exceções. As crianças que mais se evidenciaram nesta tarefa foram: TV, MM, E, MS, DS, TA, GC, AT, FC, DL e A. Por sua vez, o segundo grupo que corresponde aos elementos mais reservados, foi composto pelas crianças CC, MF, CA, CM, MA, IA, JA, BB, JS, DF, FM, ES e MC que ao longo desta tarefa se mostraram menos participativas nos diálogos, apesar de terem estado recetivas e envolvidas nos diferentes momentos como o conto da história, nos momentos de registo da história, na exploração da máquina de escrever e no registo dos nomes no quadro magnético e no computador. A motivação destes elementos, em particular, foi essencialmente comprovada pelas anotações da mestrandia nas grelhas de observação e pelos vídeos realizados durante a tarefa, nos quais se sobressai o seu interesse através da postura corporal e facial que adotaram nos diferentes momentos. É de mencionar que o primeiro grupo contém menos elementos comparativamente à tarefa anterior uma vez que a tarefa 1 compreendeu mais atividades e ocorreu ao longo de um dia, tendo as crianças mais oportunidades de se pronunciarem. Por sua vez, a tarefa 2 teve lugar, apenas, durante uma manhã, o que condicionou o menor número de atividades. A criança AG não frequentou o JI no dia de implementação da tarefa. A criança MA mostrou-se mais interessada e empenhada comparativamente à tarefa anterior. Foi notória a motivação da criança em querer explorar a máquina de escrever, apesar da sua participação nos diálogos ser praticamente nula.

Findadas as atividades previstas, as crianças tiveram a oportunidade de brincar e conviver na área da biblioteca. A partir das observações realizadas, tornou-se visível que

as crianças identificaram e interiorizaram alguns dos comportamentos típicos de um leitor. Este facto vai ao encontro do que aludem Silva et. al (2016) quando afirmam que as crianças, nas suas tentativas de leitura, apontam o dedo para o texto escrito, seguem a orientação da escrita e fazem alguma correspondência entre a emissão oral e a escrita.

Tal como em atividades anteriores, o grupo recorreu ao espaço da biblioteca para brincar e explorar os livros disponíveis, destacando-se o interesse pelo livro abordado nesta tarefa. Nesta fase foi perceptível a exploração em grupo do novo livro. Na biblioteca, o grupo procurou o livro, explorou-o de forma autónoma e trocou considerações sobre o mesmo. A dinamização da biblioteca e, por conseguinte, o acesso aos livros abordados ao longo das sessões constituíram fatores importantes para que as crianças se tornassem gradualmente mais autónomas na exploração dos livros. No entanto, durante a brincadeira nas áreas a biblioteca ainda não era uma prioridade para um grande grupo de crianças.

Durante a reflexão o grupo mostrou-se mais interventivo e foram reduzidas as questões em torno da história. A redução do número de questões orientadoras foi uma estratégia para perceber o grau de autonomia das crianças relativamente à partilha de experiências de leitura. Apesar da diminuição das questões a dinâmica do grupo relativamente à participação na reflexão manteve-se igual à tarefa anterior.

4.4. Análise da tarefa 3-“Textos são a Vida”

A terceira tarefa realizou-se no dia 22 de novembro de 2016 (anexo 14). No decorrer da mesma foi explorado um elemento motivacional, nomeadamente uma garrafa com um pergaminho no seu interior, presente numa tela sobre o mar. Esta tela serviu de mote para todas as atividades da semana.

A tarefa “Textos são a Vida” foi idealizada e implementada devido à importância que os textos literários e outros géneros textuais assumem na vida quotidiana. Os textos literários são indubitavelmente importantes, no entanto, nesta tarefa somente foram abordados os textos de outros géneros textuais. Estes últimos são considerados textos utilitários, uma vez que têm funções como: informar, explicar, convencer, entre outras, e também eles devem ser dados a conhecer às crianças em idade pré-escolar de uma forma lúdica e atrativa. Neste entendimento, Silva et al. (2016) aludem que a compreensão das

funções da leitura e da escrita se processa de forma gradual, em contexto e por meio da prática. Os mesmos autores concordam que, para além dos livros de LIJ, são imprescindíveis outro tipo de textos e suportes de escrita como enciclopédias, jornais, revistas, receitas, entre outros, que devem ser utilizados e explorados. É, então, necessário que as crianças, desde cedo, conheçam um vasto leque de outras tipologias textuais e entendam como se podem utilizar, atribuindo, deste modo, características práticas à leitura.

Durante a implementação da tarefa pretendeu-se alcançar os seguintes objetivos: identificar diferentes características e respetivas funções do suporte escrito; identificar as funções da leitura de diferentes tipologias textuais; descentralizar os materiais de leitura nas diferentes áreas e valorizar a leitura no dia-a-dia. Assim, de modo a abordar as funções no uso da leitura de outros géneros textuais, foram selecionados diferentes tipos de textos enquadrados nas seguintes categorias: enumerativos, informativos e prescritivos (Azevedo, 2006). No que concerne aos textos enumerativos, foram selecionados a ementa, o talão de compras, o mapa e a enciclopédia. Quanto aos textos informativos, optou-se pela carta, convite e folheto (página retirada de uma revista de brinquedos). Relativamente aos textos prescritivos, foi escolhida uma receita culinária.

De forma a estimular o grupo para a primeira atividade do dia promoveu-se um pequeno diálogo introdutório, relativamente à tela sobre o mar (figura 19). Durante a observação da tela, focou-se a atenção para o novo elemento (garrafa com pergaminho). O diálogo que se segue foi obtido a partir da transcrição de um dos vídeos realizados durante a tarefa.

Aqui na nossa paisagem existe um elemento novo. (E. Estagiária)

Está ali, ali. (FC)

O que é? (E. Estagiária)

Uma garrafa. (FC)

Anda aqui apontar. (E. Estagiária)

Aqui! (apontando para a garrafa com pergaminho. (FC)

E o que acham que tem dentro da garrafa? (E. Estagiária)

Um papel...com um mapa. (AT)

Hum (*suspense*)...será um mapa do tesouro? Isto é uma pista! (E. Estagiária)



Figura 19. Tela de fundo marítimo e garrafa com pergaminho

Foram colocadas, previamente, na sala de atividades, duas caixas, uma com 8 balões e a outra com vários objetos e imagens (anexo 15). Dentro dos balões existiam diferentes tipos de textos, que se encontravam sob a forma de pergaminhos.

A educadora estagiária escolheu, de forma aleatória, dois representantes de cada grupo, sendo que na sala de atividades existiam quatro grupos de trabalho designados por: mesa rosa, azul, roxa e branca. Esses elementos de cada grupo assumiram diferentes funções na concretização da atividade, apesar de todas as outras crianças participarem através da partilha de ideias em grande grupo. A atividade foi pensada e implementada desta forma para que se tornasse motivadora e retivesse a atenção do público-alvo desde o seu início até ao final. Assim sendo, um dos representantes teve a função de retirar do interior da caixa um balão e de o segurar enquanto a educadora estagiária o cortava. Após retirar o pergaminho do interior do balão, a segunda criança do par dirigiu-se à caixa dos objetos e elegeu aquele que considerava mais adequado ao texto contido no pergaminho do seu grupo. A maioria das crianças participou ativamente na medida em que, apesar da escolha dos representantes, todos os elementos dos grupos teriam que concordar com a seleção do objeto.

Durante a atividade, dois dos pares (AT/ES e BB/JA) demonstraram vontade de, a dois, relacionar o tipo de texto que lhes foi atribuído a mais do que um objeto, o que levou a educadora estagiária a intervir, dizendo que a regra era que só podiam eleger um objeto para cada texto. As crianças tiveram então de, em conjunto, concordar na seleção de apenas um objeto ou imagem. Esta regra, apesar de simples, reveste-se de grande

importância uma vez que as crianças devem aprender a concordar, a discordar dos outros mas, principalmente, a aceitar as suas opiniões. Este espírito crítico foi promovido ao longo de toda a atividade, criando-se um clima de comunicação realçado por Silva et al. (2016), no qual foram consideradas e debatidas as opiniões das crianças.

O par ES/AT (figura 20) foi o primeiro a iniciar a atividade e apresentou alguma indecisão na associação da lista de compras, tendo selecionado primeiramente a imagem correspondente à loja de brinquedos. Ao fim de algum tempo, o elemento AT concordou que a imagem do carrinho de compras era a que melhor se associava ao talão e afirmou que “a mamã quando vai ao continente tem um talão para pagar”. Apesar de ambas as possibilidades serem válidas, foi considerada a segunda opção respeitante à imagem do carrinho de compras. Esta resposta dada pela criança AT foi imediatamente aceite pelo segundo elemento do par (ES) e pelo grande grupo que também partilhou vivências semelhantes no supermercado.



Figura 20. Par AT/ES a associar a lista de compras à imagem do supermercado

O segundo par composto pelas crianças BB/JA, apesar de alguma hesitação inicial, uma vez que os dois elementos estavam a eleger objetos diferentes, foi capaz de associar corretamente o mapa com as freguesias de Viana do Castelo ao Mapa de Portugal autonomamente, revelando ter alguma familiarização com esses recursos. Os restantes elementos do seu grupo concordaram com a escolha do par.

Os restantes pares seguiram a mesma dinâmica e associaram os textos aos objetos disponíveis. Apenas a ementa e o convite suscitaram maior dúvida quanto à sua identificação, pelo que a educadora estagiária procedeu à análise desses documentos em

conjunto com as crianças. Ao par GC/MS foi atribuída a ementa e as crianças revelaram alguma arduidade em identificar a que se referia aquele tipo de texto. Foi então promovido o seguinte diálogo, transcrito dos vídeos, com vista à elucidação do par e do grande grupo.

O que acham que é este texto? (Educadora Estagiária)

Há no café! (TV)

Sim ...Também vemos muito nos restaurantes! (Educadora Estagiária)

E em casa! (FC)

Não, em casa não. Quando nós vamos a um restaurante com os nossos papás, vem um funcionário e dá-nos um papel.

Eu sei! Tem letras! (AT)

Esse papel tem palavrinhas relacionadas com o que vamos comer! (Educadora Estagiária)

Pois é, é para escolher o que é que nós queremos! (FC)

Muito bem! Serve para escolher e como se chama? (Educadora Estagiária)

Ementa! (CA)

Relativamente ao par CA e CM, esta última criança não identificou de imediato o convite tendo a criança CA revelado que era um convite para uma festa por ter a *Minnie Mouse*. A componente gráfica assumiu então destaque e o par, junto do seu grupo, optou por, inicialmente, associar o texto à caixa de correio. Esta alternativa apesar de ser viável foi posta de parte pelo restante grupo e, ao fim de algum tempo de diálogo (figura 21), o par CA e CM decidiu associar o respetivo texto à imagem da festa de aniversário.



Figura 21. Criança a recolher o balão e grupo de crianças a analisar o convite

As crianças CC e MC identificaram corretamente a carta e, no momento em que esta foi lida pela educadora estagiária, foi visível a atenção das crianças e a felicidade em saberem que a carta era do “Manelinho” (personagem pertencente a uma tarefa do par de estágio ligada às profissões). Concluída esta atividade da tarefa, deu-se início à descentralização dos materiais utilizados até então nas áreas da sala. Para tal, a educadora estagiária questionou as crianças relativamente às vantagens da leitura, como confirma o seguinte diálogo, obtido através da transcrição dos vídeos:

Quando fazemos um bolo ou um cozinhado o que costumamos ver primeiro? (E. Estagiária)

A receita! (CC)

E o que pode acontecer se não lermos a receita? Será que corre bem? (E. Estagiária)

O bolo pode saber mal! (CA)

E quando vamos a um restaurante, o que pode acontecer se não lermos a ementa? (E. Estagiária)

Podemos não gostar da comida! (ES)

Porquê? (E. Estagiária)

Porque ainda não sabes o que é! (ES)

Então acham que saber ler faz diferença quando vamos a um restaurante?

Sim! (Todos)

Assim não nos enganamos (DL)

Através do diálogo apresentado no excerto anterior, depreende-se que as crianças compreenderam a importância de alguns tipos de textos na vida quotidiana. Após o debate em grande grupo sobre todos os textos e objetos, promoveu-se, uma vez mais, a valorização da leitura através da inserção dos materiais nas áreas de interesse presentes na sala de atividades. Deste modo, os pares da atividade anterior colocaram os textos e os objetos nos diferentes locais (tabela 15), obtendo o seguinte resultado:

Tabela 9- Resultados da descentralização dos materiais nas áreas

Grupo	Texto	Objeto/Imagem	Local
AT; ES	Talão de compras	Imagem carrinho de compras	Área da loja
BB; JA	Mapa das freguesias de Viana do Castelo	Mapa de Portugal	Placar de cortiça
DL; FC	Página de enciclopédia	Livro enciclopédia	Área da biblioteca (estante)
GC; MS	Ementa	Imagem de um restaurante	Área da casinha
E; MF	Folheto	Imagem de uma loja de brinquedos e revista de loja de brinquedos	Área da loja Área da biblioteca (estante)
CA; CM	Convite	Imagem da festa de aniversário	Caixa de correio
CC; MC	Carta	Imagem da caixa de correio	Caixa de correio
MA; MM	Receita	Livro de receitas	Área da casinha

É de salientar que todas as decisões tomadas pelos pares tiveram o consentimento dos elementos dos seus grupos, tendo sido consideradas as ideias de todas as crianças. Os mapas de Viana do Castelo e de Portugal foram afixados no placar de cortiça por sugestão das crianças DL e FC. Os restantes textos, objetos e imagens foram inseridos nas várias áreas da sala de atividades como a casinha, a loja, a biblioteca e a caixa de correio existente no topo da carrinha móvel BI.

4.4.1. Reflexão sobre a tarefa

O *feedback* da atividade foi bastante positivo uma vez que a mesma se revelou importante para as crianças compreenderem que se pode ler em diversos locais e de diversas formas. Além disso, um dos objetivos primordiais desta tarefa, assim como das anteriores, foi ter em consideração as motivações e vivências do público-alvo, dado que tudo o que se fez foi a pensar nele. Pelas informações obtidas junto da educadora cooperante e das crianças, estas últimas não tinham muito contacto com outros tipos de texto em contexto de JI para além de jornais e revistas. Deste modo, optou-se por, através da ludicidade, incitar as crianças para a leitura nas suas mais variadas vertentes. O desenvolvimento da competência comunicativa assumiu grande destaque uma vez que todas crianças tiveram a oportunidade de intervir nos diálogos, opinando e justificando as

suas opiniões. Foi feito um esforço, por parte da mestrandia, para que não restassem dúvidas quanto aos diferentes tipos de textos, à sua importância na vida quotidiana assim como à necessidade da sua leitura no dia-a-dia.

Finda a atividade, as crianças tiveram a oportunidade de brincar nas áreas de interesse e foi notório o contacto com os documentos abordados. Várias crianças brincaram na área da biblioteca o que mostra que aquele espaço as cativou. Enquanto as crianças FC, MS, DF, CA, CM e JS brincavam na área da casinha a simular estar num restaurante, a educadora estagiária participou na brincadeira. Assim, junto das crianças, foram escolhidos os pratos favoritos de acordo com as sugestões da ementa utilizando a leitura de textos. Foi interessante o facto de as crianças ES, FC e JS pedirem para ler o que estava escrito na ementa, na carta do “Manelinho” e no livro de receitas. Esta atitude demonstrou que as crianças perceberam que a leitura assume formas e utilidades muito diversificadas de acordo com o suporte escrito e que, progressivamente, foram evidenciados comportamentos emergentes à leitura. Foi, principalmente, nos momentos espontâneos de brincadeira que se verificou o impacto positivo da atividade na ampliação do conhecimento das crianças. Durante a partilha de leituras em diversos suportes, as crianças tiveram a oportunidade de descobrir gostos idênticos e de se deparar com outros tipos de leituras (Mata, 2008). Deste modo, estas leituras passaram a ser reconhecidas pelas crianças do grupo.

As observações realizadas e os registos audiovisuais permitiram captar a essência dos momentos vividos ao longo da tarefa. No discorrer da análise destes instrumentos verificou-se um grande envolvimento do público-alvo nas atividades. Com efeito, na presente tarefa, as crianças AT, ES, BB, JA, DL, FC, JS, GC, TV, MS, E, MF, CA, CM, CC, MC, MA e MM destacaram-se quanto à sua participação oral e receptividade às atividades. É de mencionar que as crianças JA, MF, CA, CM, CC, MA, MC e JS, que nas tarefas anteriores se mostraram mais discretas, participaram oralmente nos diálogos promovidos entre grupos e em grande grupo. As crianças IA, TA, FM, DF e AG, embora não tenham participado ativamente de forma oral, foram expondo as suas vivências relacionadas com a leitura regularmente e demonstrando um maior envolvimento nas atividades implementadas, de modo a acompanhar o restante grupo. A criança DS não frequentou o JI no dia de implementação da terceira tarefa pelo que não foi possível obter dados sobre a mesma. A

criança MA tem vindo a adotar uma postura diferente relativamente à leitura mostrando-se particularmente feliz quando foi selecionada (aleatoriamente) para representar o seu grupo, junto do par. A criança atribuiu importância aos textos abordados, o que se verificou, por exemplo, quando procurou a área da loja e folheou a revista da loja de brinquedos. Foi possível constatar que nem todas as crianças reagem da mesma forma aos suportes escritos e, na abordagem à leitura, a variação da tipologia de textos é importante não só para que as crianças percebam as diferentes funções da leitura, mas também porque diferentes suportes de leitura constituem diferentes estímulos para as crianças. A criança MA mostrou-se particularmente motivada ao contactar com os textos abordados nesta sessão, por oposição ao texto literário, trabalhado nas tarefas anteriores.

Nesta tarefa, foram analisados diferentes tipos de texto pelo facto de fazerem parte do quotidiano de todos, ou seja, pela sua utilidade prática. Contudo, não se pretendeu, de todo, desvalorizar a importância atribuída aos textos literários, cuja presença é visível ao longo de todas as outras tarefas. Na implementação das tarefas em geral, foram utilizados textos literários e outros tipos de texto de forma a incutir o gosto pela leitura, independentemente da valorização de uma ou outra tipologia textual. O importante é que as crianças comecem a gostar de ler e, só depois de adquiridos alguns hábitos de leitura, sejam orientadas para a leitura de determinados textos. Apesar de se considerar os textos literários como possuidores de mais valor e de, segundo Dionísio (1993) serem a unidade fundamental, optou-se por, nesta tarefa, dar a conhecer ao grupo de crianças vários textos não-literários pelas razões supracitadas.

Em suma, esta atividade ao trabalhar as diferentes funções da leitura, contribuiu para que o grupo percebesse a importância de aprender a ler e desejasse ser leitor (Balça, 2007) bem como tivesse vontade de partilhar e relacionar diversos tipos de leitura.

4.5. Análise da tarefa 4- “Menino Livrinho”

A quarta e última tarefa (anexo 16), realizada no dia 6 de dezembro de 2016, partiu da exploração de um conjunto de elementos pertencentes a um novo artefacto designado por “Menino Livrinho”. Este último serviu de «fio condutor» para todas as atividades da tarefa. Dentro do “Menino Livrinho” existiam os seguintes elementos: varinha de condão,

imagem do livro “Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas” de Luísa Ducla Soares e imagem do livro “O Incrível Rapaz que Comia Livros” de Oliver Jeffers.

Os livros “Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas” e “O Incrível Rapaz que Comia Livros” foram eleitos devido à sua beleza estética e literária, por serem recomendados pelo Plano Nacional de Leitura (PNL) e pelo facto de apelarem ao contacto com livros e bibliotecas, através de duas histórias particulares e envolventes. Reiterando as palavras de Rio, et al. (2014), o livro “Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas” de Luísa Ducla Soares é uma narrativa em verso cujo tema principal se prende com o amor à leitura e às bibliotecas, evidenciado pelo rei da história. O humor e as aventuras são elementos que compõe a história tornando-a característica e especial. Por sua vez, os mesmos autores alegam que a obra “O Incrível Rapaz que comia Livros” de Oliver Jeffers é um álbum narrativo sobre a mesma temática. A personagem principal possui um desejo peculiar, o de tornar-se um génio, porém este anseio traz complicações relacionadas com a informação apreendida. O protagonista compreende, finalmente, a arte de deleitar-se com os livros.

Para a tarefa pretendeu-se alcançar os seguintes objetivos: compreender que a leitura proporciona prazer e satisfação; analisar e compreender o discurso e a motivação das crianças perante as diferentes atividades associadas à leitura; desenvolver atitudes positivas face à leitura; alargar o capital lexical com a introdução de novas palavras; desenvolver a capacidade de seleção da informação pertinente e apreensão da informação pela leitura; estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura e desenvolver competências de leitura mesmo que em formas iniciais e menos convencionais.

Foi colocado, previamente, pela educadora estagiária, o artefacto, em forma de livro, em cima da Biblioteca móvel (figura 22) e realizou-se a seguinte dramatização para a apresentação do recurso:

- Olá, eu sou o “Menino Livrinho” e vou pertencer à vossa Biblioteca móvel nos próximos tempos! Sabem, eu tenho um encanto por livros e gostava que todos descobrissem comigo porque é que os livros são especiais! (E. Estagiária)



Figura 22. Grupo de crianças a visualizar o artefacto e os seus elementos

Foi realizada uma atividade de pré-leitura, na qual foram mostrados e explorados, um a um, os elementos contidos no “Menino Livrinho”. As crianças deram asas à sua imaginação, como se pode verificar pelo seguinte diálogo, proveniente das transcrições dos vídeos inerentes à tarefa:

É uma varinha! (Várias crianças)

Uma varinha, muito bem! E isto? (mostrando a imagem do livro “Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas). (E. Estagiária)

Uma imagem de um rei! (DS)

Quem será este rei? Rei de quê? (E. Estagiária)

Rei do feitiço! (GC)

Será que lhe lançaram um feitiço? (*suspense*) (E. Estagiária)

Sim! (E)

E esta personagem aqui pequenina? (E. Estagiária)

É uma fada! (A)

Uma menina com uma varinha mágica. (MM)

Uma varinha mágica? daquelas que as vossas mães usam em casa para ralar a sopa? (E. Estagiária)

(Risos) Não! (Todos)

Ah...essa também se chama varinha mágica, mas esta parece ser especial! E esta (imagem do livro “O Incrível Rapaz que Comia Livros”) aqui o que será? (E. Estagiária)

Uhhh...Um espetáculo! (MM)

Foi perceptível a intervenção das crianças DS, GC, E, A e MM, de forma dinâmica e motivada à medida que eram explorados os elementos presentes no artefacto. Aproveitando a predisposição do grupo, procedeu-se à leitura da história “Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas” de Luísa Ducla Soares (anexo 17), a qual foi projetada no quadro magnético. Durante a leitura da história, as crianças assistiram à projeção da mesma com muita atenção. As animações utilizadas para a projeção faziam lembrar uma peça de teatro e contribuíram, também elas, para a captação da atenção e interesse das crianças pela história.

As palavras que suscitaram maior dúvida como “vassalo”, “marfim”, “franziu”, “dorso”, “ignorante”, “corrupio” e “medonho” foram esclarecidas pela educadora estagiária, à medida que contava a história, de modo a facilitar a sua compreensão. Seguidamente, as crianças foram questionadas sobre os principais aspetos ligados à compreensão leitora, respondendo, maioritariamente, de forma positiva. No entanto, as crianças revelaram algumas dificuldades em entender a razão pela qual o povo queria incessantemente aprender a ler. Assim, a educadora estagiária, em conjunto com o grupo, releu essa parte da história, levando-o a refletir e a compreender que o povo só quis aprender a ler para “para meter o nariz” na biblioteca do rei (figura 23).



Figura 23. Leitura da história e exploração do livro

Durante o diálogo em torno da história, a mestranda questionou as crianças sobre o nome do produto utilizado pelos sete sábios no combate às traças, ao que as crianças

conseguiram explicitar a sua função, mas revelaram dificuldade em proferir a designação correta (inseticida). Quando as crianças foram questionadas sobre as personagens que gostariam de ser, a maioria referiu a fada palavrinha. Nesse momento, algumas crianças intervieram tecendo os seguintes comentários:

Eu queria ser a traça. (E)

Porque querias ser a traça? (E. Estagiária)

Para ser a única. (E)

Então gostavas de ser a fada palavrinha? (E. Estagiária)

Sim! (E)

Queria ser a fada porque era pequenina e ficou amiga do rei. (ES)

Eu gostava de ser o morcego para tomar conta da biblioteca. (DL)

Eu queria ser o rei para ter uma biblioteca grande. (TV)

Nós também temos uma biblioteca na nossa sala. (Educadora Estagiária)

Pois é, eu gosto dela! (TV)

Eu também! (Várias crianças)

Eu já tenho muitos livros em casa que o papá comprou! (TV)

Muito bem! Todos nós podemos ter uma pequena biblioteca em casa, não precisa de ser como a do rei para ser bonita e interessante! (Educadora Estagiária)

Através da análise do diálogo acima transcrito e das reações das crianças, tornou-se claro que a leitura de livros começou, efetivamente, a ser um hábito na vida das mesmas. O comentário da criança TV comprovou esta afirmação, ao expor, com entusiasmo, que possuía imensos livros em casa. É de referir que a criança TV, durante a primeira entrevista realizada antes do estudo, revelou não frequentar a biblioteca da sala de atividades preferindo outras áreas como a área do computador. Esse facto alterou-se desde a realização da primeira tarefa, na qual se dinamizou o referido espaço, suscitando o interesse e a procura de várias crianças. A participação ativa e interessada da criança TV nas várias atividades de promoção da leitura foi uma constante como se pode verificar pela análise das restantes tarefas.

Seguidamente, as crianças procederam ao registo, por desenho, da sua parte sua favorita da história e justificaram a sua escolha. Num momento posterior, foi mostrada às crianças uma imagem de um elefante carregado de livros, retirada do livro abordado. As

crianças, quando questionadas sobre se conheciam outros animais que carregam livros, responderam:

Sim! Camelos! (FC)

Cavalos! (MA)

Burros! (E, TA)

Sim, não está na história, mas há umas semanas atrás falamos de um burrinho especial. O que fazia esse animal? (E. Estagiária)

Carregava livros. (Várias crianças)

Que nome podemos dar a esta história? (E. Estagiária)

Biblioelefante. (MS)

Muito bem, mais alguma ideia? (E. Estagiária)

Biblioteca de elefantes. (FM)

Bibliocavalo. (E)

Durante a tarde, o grupo procedeu à atenta visualização do vídeo com a história “O Incrível Rapaz que Comia Livros” de Oliver Jeffers (anexo 18). Após a visualização do vídeo, a educadora estagiária folheou o livro com a história e questionou as crianças. Estas últimas responderam de forma adequada à maioria das questões que lhes foram colocadas, revelando, apenas, alguma dificuldade em identificar o verdadeiro motivo pelo qual o Rodrigo comia livros. Nesse momento, foi promovida uma reflexão da mestrandia em conjunto com o grupo, levando-o a concluir que o Rodrigo inicialmente comia livros porque pensava que dessa forma conseguia “saber tudo”. O seguinte excerto das gravações audiovisuais compreende alguns dos comentários das crianças:

Não se come livros. (ES)

Então o que se faz com eles? (E. Estagiária)

Lê-se! (ES)

Muito bem e ler é muito mais interessante não é? (Educadora Estagiária)

Sim! (Todas)

E partir daí, ele ficou a descobrir o quê? (E. Estagiária)

Tudo! (DL)

Tudo o que ele gostava, ele lia e aprendia. (GC)

Analisando este diálogo constata-se que as crianças ES, DL e GC conseguiram perceber a mensagem da história pronunciando-se corretamente e de forma pertinente. Algumas crianças, quando questionadas sobre se pudessem ser autoras de livros, que temas abordariam, responderam da seguinte forma:

Um do sapo. (MA)

Mas tens algum livro sobre sapos? (E. Estagiária)

Sim! (Refere-se à coleção de Max Velthuijs). (MA)

Então tens de trazer esse livro para a nossa biblioteca! (E. Estagiária)

Animais. (E)

Sobre girafas. (AG)

Sobre morcegos (BB)

Hum...muitos meninos gostavam de saber mais sobre animais, isto é uma pista! (E. Estagiária)

Rapunzel. (FC)

Ah...histórias sobre princesas! (E. Estagiária)

De todas, todas, até a do gato das botas. (FC)

Sobre rainhas. (ES)

De tigres. (AT)

Do pai Natal. (DS)

Sobre pinheirinhos. (DF)

Sobre traças. (E)

Tornou-se evidente a diversidade de temas que os elementos do grupo gostariam de contemplar. Os comentários das crianças BB e E traduziram o impacto positivo da história anterior. A criança E, que no início do estudo exibiu um interesse especial pela área da matemática, menosprezando, de certo modo, as restantes áreas de conteúdo, ao longo da realização das tarefas, revelou mais curiosidade e motivação para o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, nomeadamente para atividades de leitura.

No momento seguinte, as crianças tiveram a oportunidade de recriar as suas preferências, através da construção do livro “O Livro da Sala 4”. Esse material foi concebido com o intuito de as crianças representarem numa folha (frente e verso) o que gostariam de abordar se fossem autoras de livros (figura 24).



Figura 24. "O Livro da Sala 4"

Assim, individualmente, as crianças decoraram uma folha A3 recolhendo os materiais disponibilizados, de acordo com as suas preferências. Surgiu a necessidade de organizar o trabalho, tendo a educadora estagiária optado por pedir às crianças para fazerem a ilustração de uma ou de várias histórias na parte da frente da folha, com recurso a lápis coloridos e, no reverso da mesma, realizarem colagens sobre os vários temas que gostariam de abordar (figura 25).

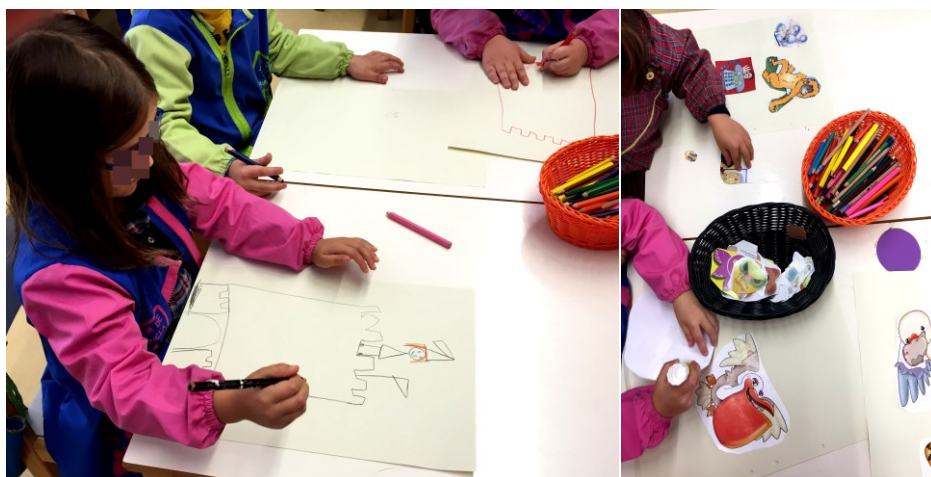


Figura 25. Crianças a realizar a pintura e a colagem de imagens

De modo a organizar a página das colagens, optou-se por restringir as colagens para oito imagens por criança. Esta decisão fez com que as crianças não colassem as imagens

The image displays three separate children's drawings on a grid background. Each drawing features a central figure, likely a girl, with a large yellow flower or flower-like shape above her head. The figures are drawn in a simple, sketchy style with pink dresses. The drawings are arranged horizontally, with the leftmost drawing on the left, the middle drawing in the center, and the rightmost drawing on the right. The drawings are colorful and expressive, typical of children's art.

121

Na frente das páginas constavam as histórias e a ilustração desenhada e pintada pelas crianças e no verso encontravam-se as colagens sobre os temas que as crianças gostariam que o seu livro englobasse. As histórias realizadas, apesar de curtas devido à faixa etária das crianças, permitiram explorar a imaginação das mesmas. Relativamente aos temas das histórias criadas pelas crianças, destaca-se: o amor, a aventura, o Natal, os animais, a natureza e a família. No que concerne às colagens estas incidiram, maioritariamente, na temática dos animais e dos transportes.

Terminada a elaboração do livro, a educadora estagiária procedeu à leitura e amostra do produto final. Ao longo da leitura do livro surgiram pequenas histórias criativas como se pode ver pelas seguintes citações:

“Era uma vez um rei, uma rainha e quatro lindas borboletas. Estavam todos em cima do castelo a apreciar a paisagem. Foi então que, ao longe, avistaram um grande navio, era o navio do Gil Eanes” (MS)

“A princesa ES queria abraçar o seu príncipe. Como ele não estava no castelo, pediu ajuda à sua fada. A fada fez aparecer a bandeira de Portugal, corações e borboletas. A princesa abraçou o seu príncipe na sua imaginação” (ES)

Foi com grande satisfação e orgulho que as crianças ouviram as histórias que criaram e, à medida que a educadora estagiária folheava o livro e lia as histórias, o grupo deliciou-se com o fruto do seu trabalho (Figura 28).



Figura 28. Visualização do produto final

4.5.1. Reflexão sobre a tarefa

Procedeu-se à leitura da história “Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas” de forma pausada e recorreu-se ao uso de diferentes tons para diferenciar o narrador e as personagens envolvidas. Esta estratégia tornou-se importante, não só na leitura dessa história, mas em todas as leituras realizadas durante o estágio. Deste modo, as próprias histórias “ganhavam vida” e enterneciam os olhares atentos das crianças. Tornou-se particularmente significativa constatar que as crianças realizaram, durante a exploração da história, uma intertextualidade com o biblioburro, o que comprova que essa experiência foi relevante para elas, tendo ficado na sua memória. Além disso, foi notório o início de uma construção interpretativa com as crianças, ou seja, estas começaram a ter conhecimento literário prévio para relacionar e interligar conseguindo realizar leituras intertextuais. Começou a sentir-se o verdadeiro espírito de uma comunidade de leitura.

A introdução do vídeo com a história do livro “O Incrível Rapaz que Comia Livros” constituiu noutro ponto forte na implementação da tarefa, uma vez que este tipo de leitura, apesar de não ter envolvido diretamente a educadora estagiária enquanto mediadora-leitora, cativou o público-alvo para o enredo e a temática dos livros. Durante esse momento, o grupo demonstrou atitudes de interesse e felicidade compreendendo que a leitura proporciona prazer e satisfação. As duas histórias, apesar de diferentes, revelaram-se cruciais para a motivação das crianças perante a importância do contacto com livros e foi dado ênfase aos livros enquanto fontes de conhecimento e de descoberta do mundo e, ainda, aos ambientes estimulantes a esse contacto, as bibliotecas.

Foi perceptível que a primeira história marcou vários elementos do grupo, o que se refletiu, por exemplo, na elaboração do livro “O Grande Livro da Sala 4”. Em várias histórias, surgiram reis, traças, morcegos, entre outros elementos, talvez por influência da leitura da história “Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas”.

Na preparação da implementação, foi importante ter o cuidado de seleccionar um vasto leque de imagens apropriadas à atividade, sem esquecer a faixa etária do grupo em questão. As imagens das colagens foram retiradas maioritariamente de revistas de educação de infância por serem adequadas, atrativas e variadas o que possibilitou obter um vasto leque de imagens e temas que as crianças adoraram. Esta decisão revelou-se

crucial para o sucesso da atividade, uma vez que se tivesse cumprido exatamente tudo o que tinha idealizado, inicialmente, para a atividade, as crianças perderiam tempo a recolher as imagens de várias revistas e jornais (podendo ainda encontrar conteúdos menos próprios) e a atividade podia ficar comprometida.

Durante a leitura das histórias criadas pelas crianças foi visível o orgulho que estas evidenciaram, o que mostra que estabeleceram razões pessoais para se envolverem com a leitura e desenvolveram competências e atitudes positivas face à mesma. Esta atividade permitiu que as crianças, para além de leitoras, fossem também nesta atividade autoras de histórias (Goulão, 2006).

Em jeito de conclusão e de forma a terminar a análise desta tarefa, verificou-se que as crianças DS, GC, E, A, MM, DL, TV, ES, FC, MA, TA, MS, BB, AG, AT e FM evidenciaram-se quanto à participação no decorrer das atividades. Por sua vez, as crianças JA, IA, MF, CA, CC, CM, JS, DF e MC, foram mais contidas nos diálogos, mas igualmente interessadas nas atividades e em acompanhar as mais participativas. A criança MA destacou-se pela mudança de atitudes face à leitura. Esta criança, que inicialmente se mostrou menos interessada nas atividades leitoras, ao longo das restantes tarefas, mudou de forma considerável, frequentando a biblioteca por iniciativa própria nos momentos de brincadeira e, inclusive, trazendo livros de casa.

Olhando retrospectivamente para as tarefas realizadas, confirma-se que as crianças do grupo demonstraram, no final do projeto, ter gosto pela leitura e pela biblioteca existente na sala. Pode comprovar-se este facto pela crescente assiduidade no espaço da biblioteca e o interesse demonstrado em trazer cada vez mais livros de casa para serem lidos em grande grupo. Neste sentido, verificou-se uma alteração de comportamentos pela partilha de experiências relacionadas com a leitura, uma vez que o número de elementos a querer trazer livros para partilhar foi aumentando. Quando as crianças devolviam os livros à biblioteca da sala, traziam consigo as folhas com os registos das histórias que levaram e, por diversas vezes, verificou-se a alegria em mostrar aos colegas os desenhos realizados pelas mesmas e pelos seus pais, irmãos e avós. Deste modo, valores como a solidariedade, equidade e respeito pelos livros foram igualmente promovidos durante a prática interventiva. O aumento da requisição voluntária de livros da biblioteca permitiu também constatar que o trabalho desenvolvido em torno da

valorização da leitura produziu ganhos significativos nas crianças. Nos momentos de brincadeira, as crianças passaram a procurar o espaço da biblioteca para contar/ouvir histórias, partindo da exploração autónoma dos livros disponíveis, evidenciando comportamentos emergentes de leitura consolidados.

Na figura 29 verificam-se as crianças MA, MS, TV, A, FC, CC, CM, CA, AG e MM a ler e a partilhar as suas leituras envolvidos num verdadeiro ambiente de comunidades de leitura.



Figura 29. Evidências das crianças a usufruir do espaço da biblioteca

4.6. 2ª Entrevista efetuada às crianças

Como mencionado anteriormente, realizou-se uma segunda entrevista às crianças do grupo com o intuito de constatar quais os efeitos das tarefas do estudo nas suas experiências de leitura. Considerou-se importante focar as questões da entrevista nas crianças, deixando de lado as questões direcionadas ao quadro familiar leitor.

As segundas entrevistas foram realizadas individualmente a todas as crianças envolvidas no estudo. Com a questão: “Sabes ler?” (tabela 16), teve-se como objetivo identificar se as concepções das crianças sobre o conceito de leitura se mantinham após a intervenção.

Tabela 10 - *Questão 1: Sabes ler (N=25)?*

Evidências	F	%	Códigos das crianças
Sim	0	0	
Não	25	100	TV; CC; A; JA; JS; MC; MF; M. CA; CM; ES; FC; FM; IM; MS; A; AT; AG; BB; DS; DF; DL; E; GC; TA; MA;
Total	25	100	

Analisando os dados presentes na tabela anterior, é perceptível que a opinião das crianças se mantém igual comparativamente à primeira entrevista, o que é natural, dada a faixa-etária das crianças envolvidas no estudo. Todas as crianças (100%) responderam que não sabiam ler, demonstrando entender o conceito de leitura como decodificar.

A segunda questão da entrevista: “Gostavas de saber ler? Para quê? (tabela 17), pretendia constatar se as motivações das crianças para a leitura se tinham mantido ou alterado após a realização das tarefas.

Tabela 11 - *Questão 2: Gostavas de saber ler? Para quê (N=25)?*

Evidências	Respostas dadas pelas crianças à questão “Gostavas de saber ler? Para quê?”	f	%	Códigos das crianças
Sim	Para saber/aprender coisas novas;	12	48	CM; BB; MF; JA; CA; DL; FM; MA; E; DF; CC; AT;
	Para escrever muitas coisas;	1	4	DS;
	Para saber o que querem dizer as palavras escritas	1	4	FC;
	Para ler histórias aos meus pais/ irmã/ filhos/ mamã;	4	16	MS; TV; MC; AG;
	Para ajudar em muitas coisas os meninos da escola (JI);	1	4	JS;
	É bom. Quando for grande já sei ler bem;	1	4	MM;
	Para ler as palavras/ para ler as palavras todas dos livros;	2	8	DS; FC;

Para ser professor e ensinar os meninos a ler;	1	4	A;
Para fazer trabalhos de casa com o irmão;	1	4	TA;
Porque gosto de histórias e gostava de ler como a minha mana;	1	4	ES;
Não	0	0	
Total:	25	100	

Com base nas respostas obtidas nesta questão e comparando-as com as que foram dadas (as respostas das crianças) na primeira entrevista, verifica-se que, anteriormente, a maioria das crianças afirmava que gostava de ler para contar histórias (24%), ao passo que, após a realização do estudo, a maioria das crianças (48%) refere que gosta de ler “Para saber/aprender coisas novas”. Deste modo, confirma-se que as crianças CM, BB, MF, JA, CA, DL, FM, MA, E, DF, CC e AT já têm a percepção de que a leitura não é somente um momento de prazer, mas também proporciona conhecimento. Ou seja, a conceção de leitura aproxima-se da perspetiva de Sobrino (2000), quando menciona que “Se ler é deleitar-se, também é instruir-se” (Sobrino, 2000, p. 38).

As respostas “Para ler histórias aos meus pais/ irmã/ filhos/ mamã” (16%) indicam que essas crianças associam a leitura a momentos de fruição como o contar de histórias à sua família. Por sua vez, as respostas “Para escrever muitas coisas” e “Para saber o que querem dizer as palavras escritas” clarificam que já existe uma associação entre a leitura e escrita, o que constitui uma novidade relativamente aos resultados da primeira entrevista.

Considerou-se, ainda, pertinente acrescentar a seguinte questão: “Onde é que gostavas de ler”, por se considerar importante perceber, após as experiências proporcionadas, qual o local que as crianças tinham como referência para realizar atividades de leitura.

Tabela 12 - *Questão 3: Onde é que gostavas de ler (N=25)?*

Respostas dadas pelas crianças à questão “Onde é que gostavas de ler (N= 25)?”	f	%	Códigos das crianças
Na biblioteca/ biblioteca (móvel)	16	53,3	ES; MC; DF; ES; FM; DL; GC; A; TV; IA; CA; MF; MM; MA; FC; MS;
Biblioteca de Viana do Castelo;	2	6,7	DS; CM;
Em casa;	5	16,6	CC; TA; AG; TV; IA; MM; JS;
	2	6,7	TA; JA;
Na escola primária;	2	6,7	AT; AG; BB;

Na escola (JI);	3	10
Total:	30	100

Pela análise dos dados apresentados na tabela 18, verifica-se que o espaço da biblioteca é o eleito pela maioria das crianças do grupo como espaço propício à leitura (53,3%), seguindo-se o espaço “em casa” (16,6%) e “na escola (JI)” (10%).

Duas crianças (6,7%) responderam que gostavam de ler na Biblioteca de Viana do Castelo, uma vez que iam, com alguma frequência, a esse local. Entende-se, assim, que vários elementos do grupo associam o espaço da biblioteca (em contexto de JI) a um espaço particular e interessante para realizar os momentos de leitura. Portanto, a dinamização do espaço surtiu efeitos positivos nas crianças.

A questão “Costumas ler histórias na biblioteca da nossa sala?” visava perceber quais os efeitos da biblioteca dinamizada durante o estudo nas crianças, após a intervenção.

Tabela 13 - *Questão 4: Costumas ler histórias na biblioteca da nossa sala? Porquê (N=25)?*

Evidências	Justificações dadas pelas crianças	f	%	Códigos das crianças
Sim	Porque é grande e bonita;	2	8	CM; CC;
	Porque tem histórias que gosto/ Porque gosto dos livros;	7	28	JS; DS; JA; CA; ES; FC; MS;
	Porque os livros são divertidos/Porque tem histórias engraçadas e ler faz bem/	4	16	BB; A; TA; FM;
	Porque tem muitas histórias/ Adoro ver novas histórias;	1	4	AT; DF;
	Porque gosto do livro dos monstros;	1	4	MA;
	Brinco a contar histórias;	1	4	MM;
	NJ	5	20	MF; AG; GC; E;
	Porque tem a história dos avós e o avental;	1	4	IA;
	Às vezes, porque a carrinha é engraçada;	1	4	TV;
	Porque é divertido;	1	4	DL;
	Porque estou com as minhas amigas;	1	4	MC;
Não		0	0	
Total:		25	100	

Através da análise dos dados contidos na tabela 19, percebe-se que todas as crianças do grupo (100%) têm o hábito de ler histórias na biblioteca da sala de atividades. As justificações dadas pelas crianças a esta questão clarificam que a biblioteca é um

espaço com livros que vão ao encontro das suas preferências (28%). Algumas crianças (20%), apesar de terem afirmado que frequentavam a biblioteca, não justificaram o porquê. Ainda assim, foi perceptível o envolvimento destas com o referido espaço em vários momentos de brincadeira nas áreas. As crianças BB, A, TA e FM (16%) fazem referência aos livros como sendo divertidos e engraçados, o que mostra que se divertem com a leitura de histórias. Souza e Espíndola (2011) corroboram esta perspectiva na medida em que as histórias desencadeiam encantamento, o que pode incitar o gosto pela leitura. Neste sentido, é possível interrelacionar o encantamento referido pelas autoras com a descrição que as crianças fazem dos livros como sendo divertidos e engraçados.

A quinta questão “Dá um exemplo de uma história que gostaste muito. Porquê” visa compreender a cultura literária que as crianças possuem após a intervenção.

Tabela 14 - *Questão 5: Dá um exemplo de uma história que gostaste muito. Porquê (N=25)?*

Respostas dadas pelas crianças (Histórias/temas)	Justificação das crianças	f	%	Códigos das crianças
Fada palavrinha e o Gigante das Bibliotecas;	Porque era bonita/Porque era uma traça valente/Porque era amiga do rei/ Porque foi gira e adorei a fada/ foi engraçada/ porque gostei;	6	24	CC; E; MA; CM; AT; DL;
O Incrível Rapaz que comia livros;	Porque ele só sabia comer e depois leu/ Gostei das personagens, foi divertido/ Porque ele comia todos os livros/Porque tem páginas trincadas;	4	16	MC; AG; MF; FC;
Se eu fosse...Nacionalidades;	Gostei de todos e do lio/Porque tinha música/ Porque dançamos;	3	12	MS; TA; TV;
Ovelha Choné;	Porque gosto de aventuras e animais;	1	4	DF;
Todos no sofá;	Adoro animais;	1	4	ES;
Avós;	Porque gosto muito dos meus avós/ porque tinha o avental com os bonequinhos;	2	8	FM; IA;
A Máquina de Histórias;	Porque gostei da máquina de escrever/ Porque foi engraçada e o menino deitou-lhe água;	2	8	A; BB;
A Rena;	Porque era corajosa/ Gostei do lobo;	2	8	CA; JA;
Reis Magos;	Porque tem o menino Jesus;	1	4	DS;
Ciclo do Chocolate;	Porque tinha fábricas de chocolate;	1	4	GC;
Gata borralheira;	A que tenho em casa porque a história é bonita e pequena;	1	4	MM;
Mosca fosca;	Gosto da lengalenga;	1	4	JS.
Total		25	100	

Pelas respostas obtidas, torna-se evidente a mudança de opinião das crianças relativamente às histórias, o que é natural, uma vez que dia após dia, nomeadamente durante o projeto, vivenciaram novas oportunidades de leitura que interferiram nas suas escolhas. É importante mencionar que as crianças puderam escolher qualquer história que lhes tivesse agradado, uma vez que não foram impelidas a selecionar apenas as histórias abordadas durante a intervenção. Contudo, verificou-se que, através das respostas dos participantes, foram muitas as crianças que elegeram histórias pertencentes às tarefas como as suas preferidas. Várias crianças (24%) elegeram a história “A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas” de Luísa Ducla Soares, seguindo-se de “O Incrível Rapaz que Comia Livros” de Oliver Jeffers (16%) e “Se eu fosse...Nacionalidades” de Francisco José Viegas (12%).

As crianças do grupo familiarizaram-se com a maioria das histórias que lhes foram facultadas ao longo da prática educativa e tiveram a oportunidade de contactar com muitos livros de boa qualidade literária. Para Gomes (2004), o criador da obra literária faz um trabalho que tem como objetivo constituir fonte de prazer, de emoção, de sonho que deve ser partilhado. Neste sentido, as crianças devem contactar com os livros para “darem asas” à imaginação.

A sexta questão colocada ao grupo teve como objetivo perceber se considerava possível compreender as histórias através das imagens, sem saber decodificar.

Tabela 15- *Questão 6: Achas que é possível entender uma história sem saber ler as palavras que lá estão escritas? Como (N=25)?*

Evidências	Justificação	f	%	Códigos das crianças
Sim	Pelas imagens/ A ver as páginas e os desenhos/ Com os desenhos das páginas/ Vejo os desenhos/ olhamos para a página dos desenhos/ Pensar e olhar para as imagens/ Inventamos ao ver as imagens; Abro a história, depois olho para as imagens, depois para as letras e penso como será a história; Vendo as páginas; Ver o livro;	25	100	MS; JS; BB; MA; MM; CA; IA; AG; FM; AT; E; DF; TV MC; GC; CM; DS; FC; JA; DL; CC; MF; TA; A; ES;
Não		0	0	
Total		25	100	

Na tabela 21, constata-se que todas as crianças (100%) responderam que sim à questão que lhes foi colocada. Relativamente às justificações, estas não divergiram muito.

Todas as crianças (100 %) atribuíram à ilustração o fator primordial para se poder ler histórias sem recorrer à decifração das palavras. Com efeito, as crianças criam versões da mesma história através da observação de ilustrações. Foi possível verificar que, enquanto na primeira entrevista, um grupo significativo de crianças (48%) afirmava que não era possível entender uma história sem saber ler (descodificar), após a intervenção, todas as crianças explicitaram que é possível compreender uma história sem descodificar o texto escrito.

A última pergunta relativa às áreas preferidas das crianças compreendeu as questões: “Das seguintes áreas quais gostas mais?” e “Que áreas gostas menos”.

Tabela 16- Questão 7: Das seguintes áreas quais gostas mais (N=25)?

Respostas das crianças	f	%	Códigos das crianças
Construções;	7	28	AT; TA; GC; TV; MA; BB; DS;
Biblioteca;	7	28	ES; CC; FM; CA; FC; CM; AG;
Ciências e matemática;	1	4	MC;
Quadro magnético;	0	0	
Computador;	2	8	E; JA;
Pintura;	1	4	A;
Casinha;	6	24	DL; IA; MF; MM; JS; MS;
Loja;	1	4	DF;
Total	25	100	

Tabela 17- Questão 7.1: Qual das áreas gostas menos (N= 25)?

Respostas das crianças	f	%	Códigos das crianças
Construções;	9	36	AG; CM; JS; MM; MF; IA; CA; MC; CC;
Biblioteca;			
Ciências e matemática;	3	12	MS; TV; DL;
Quadro magnético;	1	4	ES;
Computador;	1	4	GC;
Pintura;	2	8	FC; FM;
Casinha;	5	20	BB; A; TA; AT; E;
Loja;	4	16	DS; MA; JA; DF;
Total	25	100	

Tendo como ponto de referência a tabela 22, reconhece-se que a área das construções e a área da biblioteca estão em pé de igualdade relativamente às preferências das crianças (28%). Logo de seguida, destaca-se a área da casinha que passou a ser a área favorita de 24% das crianças. Veja-se que na 1ª entrevista 0% das crianças preferiu a área da biblioteca e na segunda, 28% mudou favoravelmente de opinião em relação à área anteriormente referida.

Perante as respostas apresentadas na tabela 23, tornou-se claro que, das áreas dispostas na sala de atividades, as que suscitaram menos interesse foram: a área das construções (36%) e a área da casinha (20%). A área da biblioteca teve 0% de votos enquanto área menos procurada.

Comparando as duas tabelas (22 e 23), é pertinente realçar que a área da biblioteca, sobre a qual incidiu o estudo, não foi considerada por nenhuma criança do grupo como sendo a menos requisitada. Convém, ainda, ter em atenção que as áreas preferidas e as menos requisitadas são as mesmas (área das construções e a área da casinha), embora pareça haver uma incongruência nos resultados obtidos relativamente à área das construções, note-se que as respostas não foram dadas pelas mesmas crianças.

Os seguintes gráficos representam as diferenças encontradas nas preferências e aversões das crianças no que concerne às áreas de interesse.



Gráfico 1: Dados referentes à assiduidade nas áreas após a intervenção

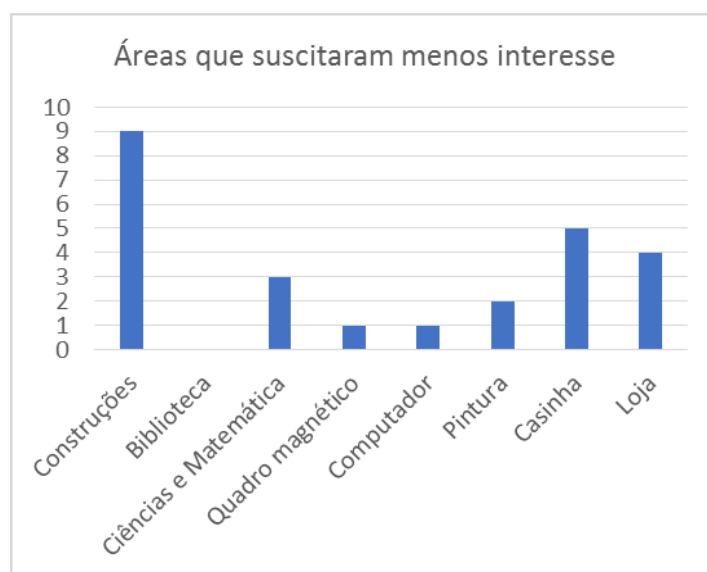


Gráfico 2: Dados referentes às áreas menos procuradas pelas crianças após a intervenção

Em suma, após a aplicação desta 2ª entrevista, é possível afirmar que a realização do estudo teve efeitos muito positivos no público-alvo. Através da análise das respostas das crianças às questões é fácil compreender que passaram ver o espaço da biblioteca como um local interessante e apelativo para os momentos de leitura e de confraternização com os colegas. As crianças foram demonstrando hábitos de leitura não só no espaço da biblioteca mas em outras áreas de interesse, como a casinha, a lojinha, a área de trabalho orientado, entre outras. Relativamente a comportamentos emergentes de leitura, verificou-se uma descentralização porque as crianças passaram a demonstrar interesse pela leitura de cartas, convites, folhetos, lista de compras presentes nas outras áreas.

A área da biblioteca era área que carecia de mais atenção e, por esse motivo, convém realçar que esta passou a ser frequentada por crianças de ambos os sexos, que, preferencialmente brincam sozinhas mas também em pequenos grupos. Durante esta fase de investigação, observou-se os comportamentos das crianças nos momentos em que frequentavam a biblioteca, sendo detetados comportamentos distintos que foram tidos em consideração. Enquanto três crianças (ES, CM e CA) se dedicavam mais ao conto de histórias em voz alta a outras crianças (ouvintes), a maioria das crianças desfrutava dos livros silenciosamente ou em jeito de sussurro com os colegas quando partilhavam

leituras. De realçar que essas três crianças revelaram ter uma predisposição particular para a leitura e para o ato de contar histórias de forma criativa e, muitas das vezes, conferiam diferentes entoações às personagens das histórias.

5 Conclusões

Nesta secção apresentam-se as principais conclusões, visando, por um lado, fazer uma síntese dos resultados obtidos e, por outro, responder às questões de investigação que conduziram o trabalho desenvolvido. Para o efeito, encontra-se organizada em três grandes subsecções, nas quais são apresentadas as conclusões do estudo (5.1), as suas limitações (5.2) e recomendações para ações futuras (5.3).

5.1. Conclusões do estudo

As conclusões apresentadas neste estudo, realizado em contexto de Jardim de Infância, surgem com base nos resultados obtidos, que foram analisados e interpretados no presente capítulo, tendo sempre como horizonte responder à questão de investigação formulada: ***“De que forma é possível a criação de comunidades de leitura com crianças em idade pré-escolar?”***

Atendendo à questão de investigação, formularam-se as questões orientadoras do estudo: 1) Como é que a criação de ambientes significativos de interação com a leitura promove a construção de comunidades de leitura? 2) Que atividades lúdicas de leitura contribuem para o envolvimento das crianças em comunidades de leitura? 3) Como se manifestam as crianças em situações de envolvimento com a leitura?

Ao longo da apresentação das conclusões pretende-se dar resposta às questões delineadas ao longo do estudo.

Primeiramente, pretendeu-se diagnosticar a relação das crianças com a leitura, através da identificação das suas experiências de leitura e da recolha de evidências das mesmas, recorreu-se à aplicação de inquéritos por entrevistas.

Inicialmente, constatou-se que todas as crianças entendiam a leitura como decodificar e possuíam, apenas, algumas experiências de leitura, que correspondiam ao momento em que os Encarregados de Educação lhes contavam histórias. Estes últimos, aos olhos das crianças, possuíam alguns hábitos de leitura como a leitura de livros, jornais, revistas, entre outros. Apesar de algumas crianças terem considerado que ler era importante, o gosto pela leitura não era evidente. Concluiu-se que apesar de existir algum estímulo para a leitura no ambiente familiar, este revelava-se insuficiente na medida em que, no JI, as crianças não demonstravam hábitos de leitura nem procuravam a área da

biblioteca, o que se verificava na frequência pouco assídua desse espaço nos momentos de brincadeira nas áreas, no início do estudo. Foi, por isso, uma meta deste estudo alterar esses hábitos e promover o gosto pela leitura através da intervenção no JI, pretendendo-se perceber ***como é que a criação de ambientes significativos de interação com a leitura promove a construção de comunidades leitoras.***

O desenvolvimento do gosto pela leitura iniciou-se com a realização da tarefa “Biblioteca móvel”, pois pretendia-se que as crianças fossem capazes de reconhecer a importância da biblioteca para a criação de hábitos de leitura. A biblioteca é um espaço privilegiado para a construção de ambientes de interação com a leitura uma vez que, quando bem organizada e explorada, coloca ao dispor um conjunto de textos de fácil acesso às crianças.

Para cativar a atenção das crianças relativamente à biblioteca optou-se por fazer perceber que a biblioteca não é um espaço estático e que pode assumir diferentes formatos enquanto fonte de conhecimento. Deste modo abordou-se as bibliotecas itinerantes, levando as crianças a despertar para uma nova realidade relativamente à biblioteca e a compreender que existem realidades em que o acesso a livros é um privilégio. Assim, foi significativo refletir sobre o facto de vivermos numa sociedade letrada em que o acesso aos materiais de leitura e de escrita é facilitado, contrariamente a outras realidades com menos recursos económicos.

No que concerne à disposição física do espaço da biblioteca existente na sala de atividades, este foi aumentado, para permitir motivar ainda mais à leitura, permanecendo mais próximo das áreas calmas, como a área das ciências e da matemática e mais afastado das áreas de maior agitação como a área das construções. Esta decisão foi ponderada uma vez que é necessário que a biblioteca seja um local tranquilo e organizado para que as crianças possam usufruir do espaço e dos livros de uma forma mais agradável.

A aquisição de livros novos para o espaço da biblioteca, facultados pelo JI e pelas educadoras estagiárias, foi um aspeto importante uma vez que as crianças tiveram a oportunidade de contactar com diferentes livros de boa qualidade literária, aumentando o seu repertório de leituras e os seus hipotextos, o que lhes permite futuramente relações e interpretações mais abrangentes. Conclui-se, portanto, que o contacto precoce

com um ambiente encorajador à exploração de livros é fulcral no processo de aquisição de hábitos de leitura efetiva e na leitura como ato de interpretação pessoal. No entanto, não basta que o contexto seja apenas favorecedor, mas que seja também dinamizado constantemente com atividades apelativas, dinâmicas e prazerosas. Assim foi importante perceber ***que atividades lúdicas de leitura contribuem para o envolvimento das crianças em comunidades de leitura.***

A dinamização de atividades lúdicas contou também com a participação das famílias na partilha de vivências relacionadas com a leitura. Esta participação foi realizada de forma contínua ao longo da prática educativa, uma vez que as crianças requisitavam os livros da biblioteca e levavam-nos para casa. Era pretendido que um dos elementos da família procedesse à leitura das histórias eleitas pelas crianças e fosse elaborado o registo, por desenho, dessas histórias. Deste modo, procurou-se que, para além da participação das crianças, também os pais estivessem envolvidos na criação de comunidades de leitura, tornando-as mais abrangentes.

No decorrer da PES II, tornou-se cada vez mais perceptível o envolvimento das famílias, pois incitavam os seus filhos para a leitura ao comprar-lhes livros infantis, que posteriormente traziam para o JI. Essa leitura recreativa (por prazer), defendida por vários autores, como Barros (2014), focalizada no gozo e deleite, foi alcançada pela grande maioria das crianças. Neste entendimento, pode-se inferir que as atividades propostas foram preponderantes no processo de desenvolvimento do gosto pela leitura, visando a criação de comunidades leitoras.

Com efeito, uma das tarefas visou promover a participação da(s) família(s) na partilha de vivências e no papel de mediador leitor. Na atividade “*Máquina de Histórias*”, foi promovida a participação da família na partilha de vivências, nomeadamente, quando um EE de uma criança atuou no papel de mediador-leitor. As crianças refletiram sobre o facto de, qualquer indivíduo poder ser um mediador-leitor e que a leitura pode existir em qualquer local e não apenas no contexto de JI. Com efeito, a leitura tornou-se um ato familiar, próximo de cada uma das crianças. Considerando os vários aspetos propostos na fundamentação teórica, no que concerne à mediação leitora, nomeadamente que é possível contribuir eficazmente na formação de comunidades leitoras, não esquecendo que antes de se apelar à leitura, é necessário acreditar no poder da mesma, amar os

livros, investir na formação literária, promover experiências positivas e enriquecedoras de leitura que transmitam o entusiasmo de um verdadeiro mediador de leitura.

Ao longo das tarefas o livro foi compreendido pelas crianças como objeto central nos momentos de leitura, fazendo com que a educação literária assumisse um nítido destaque. Neste âmbito, também foi dada ênfase às ilustrações das histórias, devido à importância que assumem aquando da leitura das mesmas principalmente nesta faixa etária. Com efeito, em idade pré-escolar as crianças não descodificam o texto escrito, mas são capazes de compreender a mensagem da história a partir da observação das ilustrações, desenvolvendo, paralelamente, a sua imaginação e comportamentos emergentes de leitura. Além disso, a qualidade das ilustrações pode ser um aspeto estimulante para despertar a curiosidade da criança em tentar perceber o que realmente quer dizer o texto escrito levando-a a ter vontade de aprender a ler.

As atividades realizadas permitiram que o grupo contactasse com diferentes suportes de texto escrito, compreendendo que o texto também assume diferentes funções. Lomas (2008) realça a educação literária, enquanto meio para o alargamento das experiências de leitura e para o conhecimento do mundo. Vários autores consideram que o contacto com textos literários de qualidade é fundamental para o desenvolvimento da imaginação e para a construção de um olhar crítico sobre a realidade que rodeia a criança.

A tarefa *“Textos são a vida”* permitiu a realização de associações entre vários tipos de texto e diferentes suportes, imagens e objetos. De uma forma lúdica e espontânea, as crianças compreenderam o uso da leitura e da escrita no nosso quotidiano, associando-lhes diferentes funções. Os momentos de brincadeira nas áreas comprovaram o impacto positivo da atividade nos conhecimentos e competências das crianças, o que se verificou através da partilha de leituras em suportes diversificados.

Atendendo ao que nos referem as OCEPE (Silva et al., 2016), relativamente à importância da compreensão das funções da leitura e da escrita antes do ingresso no 1º CEB, as tarefas implementadas surtiram efeitos positivos que poderão proporcionar aprendizagens significativas. Neste entendimento, importa relembrar que quando as crianças brincam com os materiais de escrita podem estabelecer importantes laços com a

leitura através dos seus comportamentos e atitudes, especialmente pela intenção de aprender a ler (Viana & Teixeira, 2002).

Salienta-se que a atividade *“Textos são a vida”* contemplou uma grande variedade de textos e suportes de escrita integrados no quotidiano dos indivíduos, como por exemplo: a ementa, o talão de compras, a carta, o convite, o folheto, a receita, entre outros, para que se familiarizassem com os mesmos e ampliassem as suas aprendizagens. Além disso, a reflexão e a partilha de ideias inerentes ao valor e importância da leitura e o estabelecimento de razões pessoais para ler, também foram uma constante desde a implementação da primeira tarefa até ao culminar da PES II. Assim, potenciou-se a leitura em diversas situações e de diferentes formas, promovendo o que Colomer (2002) apelida de “situações reais de leitura” (p. 90).

Tendo em conta a informação apresentada, antes de mais, é importante clarificar que as atividades lúdicas que visam a criação de comunidades leitoras devem ser significativas para as crianças, isto é, a dinâmica deve ser familiar para ser facilmente compreendida. Além disso, é prioritário que a criança associe a leitura a um momento de prazer, o que não significa que não possa ser trabalhada a dimensão utilitária da mesma. A escolha criteriosa dos materiais não pode ser descurada, devendo estes ser pertinentes, apelativos e adequados à faixa etária dos participantes contribuindo para que a sessão seja um momento que vale a pena.

O trabalho em grande grupo revelou-se fundamental na criação de comunidades leitoras na medida em que a partilha de experiências de leitura, principalmente nos momentos de reflexão, permitiu o contacto com diferentes perspetivas e estratégias de compreensão das histórias ouvidas. Paralelamente, o trabalho em grupo possibilitou o desenvolvimento de competências sociais tais como o respeito pela opinião do outro e pelas escolhas do grupo e flexibilidade na adaptação a diferentes situações, contribuindo para o desenvolvimento de laços importantes entre os elementos da comunidade leitora.

O hábito de ler na biblioteca da sala de atividades e em noutros espaços como em casa junto dos EE, ou na biblioteca municipal, tornou-se uma atividade mais frequente e agradável para muitas crianças. Nestas circunstâncias, confirma-se a viabilidade das tarefas realizadas em torno do gosto pela leitura e conclui-se que o trabalho desenvolvido

deu frutos importantes que devem ser continuados de forma persistente ao longo da vida destes leitores iniciais.

Com vista a perceber ***como se manifestam as crianças em situações de envolvimento com a leitura***, procedeu-se à apreciação das atitudes exteriorizadas pelas crianças. Os comportamentos do grupo tornaram-se fatores importantes durante as implementações. A título de exemplo, destacam-se os olhares atentos, os sorrisos, as gargalhadas, a própria postura que as crianças passaram a adotar nos momentos de ouvir ou ler histórias, que não se verificava anteriormente, e a sua necessidade de maior proximidade com a educadora estagiária nos momentos de leitura e com os livros. O desenvolvimento da compreensão leitora foi um aspeto que prevaleceu ao longo de todas as tarefas, já que as crianças foram desenvolvendo a sua capacidade de relacionar os elementos das histórias, demonstrando por desenhos, colagens e pinturas.

Considerando a perspetiva de Marchão (2013), a audição da leitura de um livro deve ser um momento único e rotineiro que não precisa de constantes questões direcionadas às crianças. Este aspeto foi tido em consideração por diversas vezes ao longo da prática, uma vez que, no início do estudo, o grupo estava muito «mecanizado» para o facto de, depois da leitura de uma história, ter de responder a questões específicas sobre a mesma. Assim, nos momentos em que as crianças traziam, espontaneamente, livros de casa e pediam para que os lessem, a educadora estagiária optou por ler as histórias, sem necessariamente questionar o grupo, levando-o só a ouvi-las por gozo pessoal. Este facto levou as crianças a querer trazer cada vez mais livros e foi constante a implementação de diversas atividades como apenas ler, ler e registar com desenhos, ler e recontar, entre outras. As crianças tiveram a oportunidade de realizar, maioritariamente, atividades de leitura, mas também de iniciação à escrita, manifestando, uma progressiva concentração, prazer e satisfação no desenrolar das mesmas. Tornou-se também notório o entusiasmo das crianças em partilhar com as famílias as leituras que foram fazendo no JI, o que se comprovou pelo *feedback* dos EE. Vários EE questionaram, após a primeira intervenção, sobre o “*Biblioburro*” manifestando interesse pelo que as crianças comentavam em casa sobre as atividades desenvolvidas no âmbito da leitura. Além disso, dois EE pediram sugestões de livros de boa qualidade e grande parte dos EE comentou

que os seus educandos falavam mais de livros em casa, nomeadamente sobre os livros abordados no JI.

Foram observadas, após a dinamização das atividades e por diversos momentos, reações positivas das crianças relativamente à importância da Biblioteca, principalmente durante as atividades *“Biblioteca móvel”*, *“Biblioburro”* e *“Menino Livrinho”*.

Durante os momentos de leitura, vários elementos do grupo foram evidenciando vontade de aprender a ler, o que se refletiu, quando pediam às mestrandas para lhes ler histórias. Este facto é positivo e de grande relevância uma vez que pode facilitar na transição das crianças para o 1º CEB. As crianças envolvidas no estudo desfrutaram de situações motivadoras e positivas que lhes proporcionaram prazer e satisfação. Do mesmo modo, é possível inferir que os princípios das comunidades de leitura foram incutidos no público-alvo e que é exequível potenciar estas comunidades desde tenras idades, salientando que, para além das competências relacionadas com a leitura, as dinâmicas associadas às comunidades leitoras, tais como a reflexão, permitem desenvolver outras competências como o espírito crítico e a autonomia. Efetivamente observou-se uma progressão dos elementos do grupo relativamente à qualidade da sua intervenção nos momentos pós-leitura de histórias bem como a partilha autónoma de experiências de leitura nos momentos de brincadeira.

Tendo como objetivo compreender a relação das crianças com a leitura após a implementação do estudo, realizou-se uma segunda entrevista. Os resultados de ambas as entrevistas realizadas às crianças permitiram compreender uma evolução de pensamento e o alargamento das experiências relacionadas com a leitura. Após a aplicação da 2ª entrevista, constatou-se que a leitura passou a ser considerada de forma diferente pelas crianças. Enquanto, inicialmente, várias entendiam que ler era apenas decodificar, após a concretização das tarefas, a maioria das crianças passaram a entender a leitura como compreensão e interpretação de mensagens, aquisição de conhecimentos e fruição. (Cerrillo, 2006). Tudo isto, permitiu que o grupo, de uma forma regular, opinasse e demonstrasse atitudes de valorização sobre o que se lia.

Em suma, é, pois, por tudo isto, possível afirmar que se podem criar comunidades leitoras no pré-escolar, em que as crianças criam um espírito prazeroso e colaborativo de partilha de interpretações de textos.

5.2. Limitações do estudo

Após a conclusão do estudo, foca-se a atenção nas limitações a ele inerentes. Estagiar diariamente foi árduo mas ainda assim profícuo, pois conferiu uma verdadeira percepção do mundo do trabalho que me aguarda enquanto futura educadora. No entanto, se a duração do estágio fosse maior, seria possível auferir diagnósticos mais alargados dos participantes e preparar mais atividades inerentes ao tema. O número de tarefas foi igualmente uma limitação, uma vez que, quatro tarefas, apesar de pertinentes e frutíferas, constituem um número bastante reduzido para determinar o verdadeiro impacto do estudo nas crianças envolvidas. Efetivamente, se o tempo de intervenção fosse mais alargado, seria possível a realização de mais tarefas sobre o tema, o que possibilitaria a obtenção de mais dados relevantes sobre os participantes e o alcance do estudo.

Importa considerar que na análise e interpretação dos dados foram encontradas várias vantagens na utilização de diferentes instrumentos como inquéritos por entrevista, grelhas de observação, registos áudio e vídeo, registos fotográficos e registos das crianças. No entanto, devido ao extenso manancial de dados existentes surgiram algumas dificuldades aquando da sua análise. A aplicação individual dos inquéritos por entrevista a um grupo de 25 crianças foi uma tarefa longa e demorada.

O facto de a investigadora ter sido também educadora estagiária revelou-se complexo devido às diferentes funções que ambos os papéis comportam, isto é, enquanto se consideravam os objetivos do estudo, era igualmente necessário responder às exigências e necessidades do público-alvo relativamente a outras tarefas. Por sua vez, as planificações, a construção dos materiais didáticos e as reflexões semanais exigiram grande dispêndio de tempo, tornando um pouco difícil conciliar com o desenvolvimento do estudo. Ainda assim, apesar das limitações encontradas, com o empenho e dedicação da mestranda e com o apoio do par de estágio, essas situações foram contornadas.

Um dos propósitos desta investigação era culminar o estudo com a ida de um escritor ou de um contador de histórias ao JI, para proporcionar momentos de leitura diferentes com as crianças levando-as a conhecer outras referências importantes de

mediação leitora. Neste propósito, efetuaram-se contactos com várias entidades, no entanto, por motivos de agenda dos convidados e dada a curta duração do estágio e proximidade das tarefas, não foi possível a concretização destas mesmas.

5.3. Recomendações para ações futuras

O trabalho desenvolvido em torno da criação de comunidades leitoras foi significativo na medida em que foi notório o aumento da procura de livros nas crianças. Contudo, é importante referir que este deve ser continuado e preservado ao longo da vida destes pequenos leitores, pois muito ainda se pode fazer relativamente ao desenvolvimento do gosto pela leitura para que no futuro se formem mais e melhores leitores. Como tal, se as crianças envolvidas no estudo não continuarem a ser estimuladas para a leitura, corre-se o risco do desinteresse surgir e levar a uma gradual desmotivação e falta de hábitos de leitura.

As experiências positivas e motivadoras que lhes foram proporcionadas no âmbito deste estudo constituíram “um início de um caminho de leituras prazerosas” como foi referido anteriormente, e sobre o qual se evidenciou, também a dedicação e persistência da educadora estagiária ao tema a que se propôs explorar e aos seus destinatários. De salientar que as conclusões deste estudo devem ser analisadas tendo em consideração o contexto em que o mesmo foi desenvolvido. No entanto, seria pertinente que este fosse desenvolvido noutros contextos, com outros investigadores e públicos-alvo, para que se pudesse obter mais evidências e resultados sobre o tema.

O investimento na formação dos educadores é um aspeto fulcral que não deve ser descurado nomeadamente na promoção da leitura, pois não basta ter aptidão para a mesma tornando-se necessária a aquisição de ferramentas importantes que façam dos educadores verdadeiros mediadores de leitura.

O despertar das crianças para o mundo literário pode e deve, efetivamente, iniciar-se e desenvolver-se no JI. No entanto, deverá estar aliado à prática conversacional, ao hábito de contar histórias às crianças diariamente desde os primeiros anos de vida, e ao envolvimento das suas famílias em atividades leitoras. Tudo isto contribui para a possibilidade de se tornarem futuros cidadãos livres, cultos, solidários e críticos (Gomes, 2007). Torna-se também importante refletir sobre o papel da leitura no desenvolvimento

de capacidades relacionadas com as outras áreas de aprendizagem, realizando, sempre que possível, a sua interligação.

No futuro seria pertinente a realização de projetos mais longos neste âmbito envolvendo, por exemplo, mais elementos da família (pais, avós, irmãos, entre outros) de cada criança, de modo a obter mais informação/formação sobre o mesmo.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PES

Desde muito cedo que todos idealizamos a nossa profissão no futuro. Durante a infância percebi que o meu futuro passaria pela educação, isto é, por cuidar e promover a educação das crianças. Nas brincadeiras com bonecos, nas aulas infindáveis que dava aos meus “alunos” imaginários, fui alimentando esse gozo de proporcionar situações de aprendizagem. Além disso, os momentos de leitura foram uma constante ao longo da minha vida e recordo o encantamento que pairava sempre que lia ou ouvia uma história. O cheiro dos livros, as ilustrações e o próprio enredo das histórias sempre me maravilharam e assim continua até aos dias de hoje.

Primeiramente importa referir que a Prática de Ensino Supervisionada me conferiu a oportunidade única de colocar em prática muitos dos conhecimentos teóricos facultados pelas unidades curriculares (UC) da Licenciatura e do Mestrado em Educação Pré-Escolar. Todas as UC permitiram-me adquirir conhecimentos e competências fundamentais para a vida profissional e pessoal. De salientar o papel da equipa docente que, sem dúvida, foi crucial para o bom funcionamento do Mestrado. Ao longo de três semestres foi notório o empenho e dedicação dos docentes em acompanhar da melhor forma que podiam o nosso percurso, motivando e aconselhando, constantemente, as mestrandas sempre com um olhar reflexivo e compreensivo.

Os contextos de Prática de Ensino Supervisionada possibilitaram a vivência de momentos repletos de aprendizagens que assumiram grande importância na minha formação pessoal e social.

O processo educativo pressupõe observar, planear, refletir e agir de forma interligada, o que pode condicionar a tomada de decisões do educador sobre a sua prática e adequação ao público-alvo. Neste sentido e considerando a planificação e a implementação das atividades como sendo aspetos essenciais para o desencadear de conhecimentos e aprendizagens, torna-se importante que o educador “reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (Silva et al., 2016, p. 15). Olhando retrospectivamente destaco a importância da reflexão em torno do processo de investigação que sempre procurei efetuar. A partir desta foi possível

alterar e modificar práticas com vista à obtenção de melhores resultados das crianças e pessoais ao longo das semanas de intervenção.

Durante a prática deparei-me com comportamentos, reações e questões que não tinham sido previstos inicialmente, mas que me permitiram evoluir, melhorando a prática profissional. Fui percebendo que apesar de nem sempre tudo correr como idealizamos, o mais importante é dar voz às crianças, aceitar os imprevistos e tentar sempre responder de forma adequada e refletida, mobilizando os conhecimentos até então adquiridos.

Outro aspeto de grande importância é a construção articulada do saber que deve contemplar todas as diferentes áreas, domínios e subdomínios existentes “de forma integrada e globalizante” (Silva et al., 2016, p. 10). Neste entendimento, foi intencional, sempre que possível, inter-relacionar as atividades, de forma a proporcionar uma aquisição harmoniosa dos conhecimentos.

A PES I teve início no segundo semestre do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar e decorreu durante catorze semanas (sete semanas em contexto de JI e sete em contexto de creche). Esta fase proporcionou uma integração em contextos diferenciados, através do contacto direto com crianças de creche e em idade pré-escolar. Apesar de serem etapas distintas, ambas se complementaram enquanto promotoras do desenvolvimento das aprendizagens das crianças uma vez que possibilitaram a articulação dos saberes e a continuidade no percurso educativo.

O contexto de creche foi uma realidade completamente nova que, no início, me desencadeou alguma insegurança. Julgava muito complexo implementar atividades apelativas, lúdicas e interligadas com crianças de idades compreendidas entre os dois e os três anos. No entanto, rapidamente foi constatado que a faixa etária do público-alvo não era uma limitação e que esse receio se justificava pela ausência de experiência profissional.

No decorrer da prática educativa fui constatando que é possível criar e implementar atividades ricas, criativas e adequadas, o que se pôde comprovar pelos feedbacks positivos que se foram obtendo. Nesta fase, privilegiaram-se atividades do tipo sensorial dado serem as mais adequadas, nas quais todas as áreas e domínios foram contemplados. Por sua vez, o contexto de jardim de infância revelou-se mais exigente, mas igualmente significativo. A aprendizagem entre todos os intervenientes foi uma constante e o facto

de os públicos-alvo serem ambos afetuosos e alegres contribuiu para uma rápida adaptação aos contextos. Aquando das implementações deu-se primazia a algumas estratégias utilizadas pelas educadoras cooperantes de forma a cativar e motivar os grupos. Sempre que possível foi dado auxílio às educadoras cooperantes na realização de atividades, o que possibilitou a aproximação e cooperação entre os elementos da equipa educativa.

A oportunidade de contactar com os referidos contextos foi sem dúvida uma mais-valia para a minha formação uma vez que compreendeu grupos heterogéneos, nos níveis extremos para os quais estou habilitada, nomeadamente desde a creche até ao jardim de infância.

A PES II teve lugar no terceiro semestre do mestrado e, ao longo de doze semanas, tive a oportunidade de contactar com crianças em contexto de pré-escolar. Esta etapa beneficiou do conhecimento que detinha sobre o grupo de crianças do JI uma vez que se manteve o mesmo durante a realização da PES I. As informações sobre o grupo ao nível do seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, os seus gostos e preferências, as suas dificuldades e, ainda, alguns fatores que inibiam as suas aprendizagens, foram preponderantes para a organização da PES II e na realização de uma prática educativa adequada ao grupo em questão.

O conhecimento das metodologias e estratégias a adotar em diferentes situações da PES, adquiridos durante a licenciatura e o mestrado, foram refletidos e postos em prática desde o primeiro contacto com o grupo até ao término do estágio. Por meio da observação realizada, da análise, das informações recolhidas e dos conselhos da educadora cooperante, foram consolidados alguns conhecimentos importantes inerentes ao grupo e tornou-se notória a sua evolução comparativamente à etapa anterior correspondente à PES I.

Não há palavras suficientes que descrevam esta experiência profissional proporcionada pelo mestrado, que ficará para sempre eternizada na minha memória. Atrevo-me a salientar que o contacto com o grupo de crianças foi sempre marcado por um enorme carinho, respeito e muita felicidade à mistura. O grupo de crianças compreendeu a faixa-etária dos cinco anos e era um grupo heterogéneo, ativo e ávido de novas experiências. No entanto, existiram alguns constrangimentos no decorrer desta

fase que também se revelaram importantes pois mostraram-me que com esforço e muita dedicação é possível ultrapassar as adversidades e, ainda, aprender a lidar com a frustração.

No que concerne às implementações no contexto de JI, estas traduziram o modo como foram definidas as planificações e refletiram a forma como encaro o processo de aquisição de aprendizagens por parte das crianças. Ao longo da prática deu-se primazia às necessidades e interesses do grupo, criando condições adequadas ao questionamento das próprias ideias e conceções e partindo dos seus conhecimentos.

Convém salientar o valor que as atividades de motivação configuram, uma vez que captam a atenção e o interesse das crianças. Com efeito, optou-se por motivar as crianças para as atividades recorrendo a diferentes estratégias lúdicas como a dramatização, realização de um enquadramento das temáticas através de um questionamento prévio ao grupo acerca das suas ideias e sobre o tema a abordar e, só posteriormente, foram introduzidas as atividades. Do mesmo modo, no âmbito da promoção da leitura, procurou-se, que várias atividades partissem da exploração de livros literários de qualidade. Foi intencional provocar a curiosidade natural e espontânea das crianças sem nunca lhes impor as atividades. O grupo foi também envolvido no planeamento das ações, inícios de atividades e na própria revisão de tudo o que foi feito, o que contribuiu para o sucesso das mesmas. Nesses momentos, apelou-se também à imaginação e criatividade das crianças como forma de motivação para as atividades. No desenrolar das tarefas, pude constatar que, na maioria das vezes, as crianças mostraram-se motivadas, participativas e empenhadas.

Quanto aos materiais construídos e utilizados, é importante realçar que tiveram um impacto positivo nas crianças, contribuindo para o sucesso das atividades. Estes foram idealizados e construídos com dimensões apropriadas à visualização e manuseamento do grupo. Além disso, recorreu-se à plastificação de muitos materiais de forma a preservar a sua resistência e durabilidade.

Aquando das implementações, houve o cuidado de permitir a manipulação livre de um vasto leque de materiais, sendo a grande maioria deles contruídos pela educadora estagiária. Esta exploração prévia permitiu que as crianças descobrissem, autonomamente, algumas potencialidades dos materiais e, quando os tinham de utilizar,

de forma orientada, as crianças já estavam mais atentas e concentradas para as atividades que lhes eram colocadas, uma vez que já tinham perdido algum tempo a explorar esses recursos. Desta forma, as crianças adquiriram com mais facilidade os conhecimentos inerentes aos temas propostos. Nestas semanas de estágio foi possível auferir uma progressão em termos de aprendizagem, ao nível atitudinal e relacional nas crianças com que intervim.

A organização do grupo assumiu grande importância em todas as implementações, pelo que percebi que todos devem ter a oportunidade de participar, pois devemos reger-nos pelo princípio da igualdade de direitos, garantir o seu bem-estar e fomentar a cooperação entre os pares. Deste modo, o processo de aquisição dos novos conhecimentos está a priori facilitado e favorecido.

De salientar que a boa relação e constante cooperação entre o par de estágio, a educadora estagiária e a comunidade educativa (crianças, educadoras, auxiliares e encarregados de educação), proporcionou um ambiente saudável e agradável.

O meu par de estágio foi um elemento importantíssimo que não poderia deixar de considerar. Diariamente, com motivação, dedicação e felicidade, partilhamos vários momentos de aprendizagem junto das crianças. Foram indescritíveis as aventuras que vivemos desde o planeamento das atividades, passando pela concretização e reflexão das mesmas. Tudo foi vivido de uma forma intensa e alegre e demos tudo por aqueles seres pequeninos, fantásticos que se cruzaram nas nossas vidas.

A prática educativa exigiu da educadora estagiária muito empenho e dedicação, uma vez que recorreu a vários recursos e estratégias para facilitar as aprendizagens que primaram sempre pela qualidade e criatividade. A profissão de educador é uma profissão de grande responsabilidade já que cabe a este agente de educação fornecer as bases para a criança se desenvolver, progressivamente, como ser autónomo, responsável, ciente dos seus direitos e deveres e em constante aprendizagem.

Os contextos de PES I e PES II foram verdadeiramente desafiantes para mim e proporcionaram-me experiências muito enriquecedoras tanto a nível pessoal como profissional. Adquiri novos e importantes conhecimentos, competências e atitudes, e mais experiência relativamente à prática com crianças de diferentes faixas-etárias, o que me conferiu uma maior segurança e perceção do que se pode, efetivamente, realizar com

públicos-alvo distintos. As crianças do grupo cresceram a vários níveis e eu cresci com eles, aumentando a minha bagagem de experiências enquanto futura educadora de infância.

Convém, ainda, salientar que apesar de ter um longo caminho de aprendizagem a percorrer ao longo da vida, sinto-me hoje mais feliz e capaz, segura de mim própria e pronta para ultrapassar os desafios e adversidades que se vão colocar e melhorar progressivamente a minha prática profissional.

Após a conclusão deste estudo e tendo em conta o impacto obtido junto das crianças envolvidas, atrevo-me a afirmar que a leitura, em todas as suas facetas, e de forma interrelacionada com as restantes áreas de aprendizagem, fará, indubitavelmente, parte da minha conduta enquanto educadora. O meu horizonte passará, sempre, por investir na formação de pequenos leitores ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelheira, A. V. (2013). *Projeto Educativo Agrupamento Vertical de Escolas da Abelheira*. Viana do Castelo: Agrupamento Vertical de Escolas da Abelheira.
- Aguilar, L. (2001). *Expressão e Educação Dramática - Guia Pedagógico para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alçada, I. (2016). *O Plano Nacional de Leitura: Fundamentos e Resultados*. Alfragide: Caminho.
- Arribas, T. L. (2004). *Educação Infantil: Desenvolvimento curricular e organização escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Azevedo, C., Pedrullo, C., Balixa, G., Gonçalves, J., & Gomes, R. (2014). Afetos e Memórias em Histórias Pré-Escolar. Em L. Barros, *A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3º CEB* (1ª ed., pp. 51-69). Porto: Tropelias & Companhia.
- Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil*. Lisboa: Lidel.
- Azevedo, F. (2007). Construir e consolidar comunidades leitoras em contextos não escolares. Em F. Azevedo, *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (pp. 149-164). Lisboa: Lidel.
- Balça, Â. (2007). Da leitura à escrita na sala de aula: Um percurso palmilhado com a literatura infantil. Em F. Azevedo (coord.), *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (pp. 131-148). Lisboa: Lidel.
- Ballester, J., & Isa, J. R. (2000). La Formación de la Competencia Literaria en la Educación. Em *Didática da Língua e da Literatura*. (Vol. II, pp. 826-839). Coimbra: Livraria Almedina e Instituto de Língua e Literatura Portuguesas da Faculdade de Letras de Coimbra.
- Barros, L. (2012). O lugar das reescritas na apropriação do património literário universal: o papel da mediação leitora. Em A. Mesquita, *A Magia do Mundo Lendário na Literatura Infantil* (pp. 197-205). Lisboa: Âncora editora.
- Barros, L. (2014). *A Leitura como Projeto - Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3.º CEB*. Porto: Tropelias & Companhia.

- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. (2012). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia de Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cerrillo, P. (2006). Literatura Infantil e mediação leitora. Em F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil* (pp. 33-46). Lisboa: Lidel.
- Cláudia Sousa, P. (2007). A promoção da leitura em público e da discussão pública da leitura: o promissor caso da Biblioteca Pública de Évora. Em F. Azevedo, *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (pp. 173-179). Lisboa: Lidel.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática 2ª Edição*. Coimbra: Almedina.
- Cunha, M. J. (2012). Contos e lendas: instrumentos privilegiados para o desenvolvimento da compreensão leitora e conhecimento do mundo. Em A. Mesquita, *A Magia do Mundo Lendário na Literatura Infantil* (pp. 207-223). Lisboa: Âncora.
- DEB. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB, M. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Colibri - Artes Gráficas.
- DGIDC, M. (2012). *Metas de Aprendizagem*. Lisboa: ME-DGIDC.
- Dionísio, M. (1993). *A interpretação de textos na aula de Português: aspectos da interação verbal*. Porto: Asa.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os Paradigmas da Investigação em Educação. *Noesis*, 18, 64-66.
- Fernando, A. (2007). *Formar Leitores: das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.
- Forte, C. M. (2007). Promoção da Poesia em Contexto Escolar. Em J. T. Lopes, *Práticas de Dinamização da Leitura* (pp. 61-69). Porto: Setepés.

- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento Motor e Aquisição da Competência Motora na Educação de Infância. Em B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 49-83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Gomes, J. A. (2004). Leitura, literatura para a infância e bibliotecas escolares. *Vértice*, nº 120, II série, pp. 5-21.
- Gomes, J. A. (12 de maio de 2007). *Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura*. Obtido em 14 de dezembro de 2016, de Casa da leitura: http://magnetesrvk.no-ip.org/casadaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf
- Gomes, J. A. (maio de 2008). Aprender, sonhar, crescer com os contos. *Malasartes - Encontro sobre Literatura e Ilustração para a Infância*, pp. 1-2.
- Gomes, J. A. (2017). Educação Linguística e Literária na Pré-escolaridade. 22.º *Encontros Luso-galaico-brasileiros do Livro Infantil e Juvenil*. Porto.
- Goulão, F. (2006). Entrar na linguagem escrita brincando: português língua materna e não materna. Em F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil*; (pp. 93-106). Lisboa: Lidel.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- INE. (2011). *Quadros resumo Instituto Nacional de Estatística 2011*. Obtido de http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros
- Iverson, L. (12 de janeiro de 2016). *School libraries change lives. Cutting them would be disastrous*. Obtido em https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/nov/17/school-libraries-change-lives-cutting-children-social-mobility?CMP=share_btn_tw
- Jouve, V. (2012). *Por que estudar literatura?* São Paulo : Parábola.
- Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kleiman, A. (2016). *Texto & Leitor*. Campinas - SP: Pontes.
- Leal, T., Gamelas, A. M., Peixoto, C., & Cadima, J. (2014). Linguagem e literacia emergente. Propostas de intervenção em jardim de infância. Em F. L. Viana, I.

- Ribeiro, & A. Batista, *Ler para Ser: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 175-206). Coimbra: Almedina.
- Leite, C. M. (2006). *Educação e leitura: Actas do Seminário 27/28 Outubro 2005*. Esposende: Câmara Municipal de Esposende/Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura.
- Lomas, C. (maio de 2008). Malasartes - Encontro sobre Literatura e Ilustração para a Infância. *Sobre Educação Literária*, pp. 1-3.
- Lomas, C. (2008). *Textos Literarios y contextos escolares*. Barcelona: Graó.
- Lopes, J. T. (2007). *Práticas de Dinamização da Leitura*. Porto: Setepés.
- Magalhães, M. L. (2006). A Aprendizagem da Leitura. Em F. Azevedo, *Língua Materna e Literatura Infantil* (pp. 73-93). Lisboa: Lidel.
- Marchão, A. J. (Junho de 2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Tema Central II Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil - Conferências* (pp. 25-34). Portalegre: Aprender.
- Mata, L. (2008). *À Descoberta da Escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação- Acção*. Porto: Porto Editora.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUCER: Revista de Educação, Inovação, Investigação em Educação*, 2, 49-65.
- Mendes, J. S. (2008). *Formação do leitor de literatura: do hábito da leitura à cultura literária. Tese de Doutoramento em Literatura e Práticas Sociais*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Los Angeles: Sage Publications.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto.

- Nunes, M. B. (2007). Leitura, Literacias e Inclusão Social: Novos e Velhos Desafios para as Bibliotecas Públicas. Em J. T. Lopes, *Práticas de Dinamização da Leitura* (pp. 48-59). Porto: Setepés.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Pacífico, S. M. (2013). *Professor e autoria: interpretações sobre o Ler e Escrever*. São Carlos - SP: Pedro & João.
- Pacífico, S. M., & Araújo, E. S. (2013). *O estágio e a produção do conhecimento docente*. São Carlos - SP: Pedro & João.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Peixoto, A. M. (2008). *A criança e o conhecimento do mundo: actividades laboratoriais em ciências físicas*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Pinto, A. I. (2010). *A mobilização de conhecimentos durante a leitura na aula de língua Portuguesa. Dissertação de mestrado em Supervisão Pedagógica de Português*. Braga: Universidade do Minho.
- Ponte, J. P. (2006). Estudos de caso em educação matemática. *Bolema*, 25, 105-132.
- Ramos, A. M. (2007). *Livros de Palmo e Meio: Reflexões sobre a literatura para a infância*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ramos, A. M. (2012). *Tendências Contemporâneas da Literatura Portuguesa para a Infância e Juventude*. Porto: Tropelias & Companhia.
- Ramos, A. M. (16 de fevereiro de 2017). *Em defesa da leitura e da educação literária: um direito e uma urgência*. Obtido de <http://uaonline.ua.pt/pub/detail.asp?lg=pt&c=49400>
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao Recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. Em F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista, *Ler para Ser: Os caminhos antes, durante... e depois de aprender a ler* (pp. 149-174). Coimbra: Almedina.
- Rechou, B. A. (2013). *Educação Literária e Literatura Infantojuvenil*. Porto: Tropelias & Companhia.

- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério de Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Rigolet, S. A. (1997). *Leitura do Mundo - Leitura de Livros*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2006). *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem*. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2009). *Ler livros e contar histórias com as crianças Como formar leitores activos e envolvidos*. Porto: Porto Editora.
- Rio, A., Lima, C. A., Lisboaeta, C., Gomes, D. B., Gonçalves, H. M., Rio, I., . . . Rocha, R. M. (2014). Livros sobre Livros: Nós, vós e os livros 1.º CEB. Em L. Barros, *A Leitura como Projeto: Percursos de leitura literária do Jardim de Infância ao 3º. CEB* (pp. 357-373). Porto: Tropelias & Companhia.
- Scareli, G., & Gava, S. S. (2016). *Desenho infantil e produtos culturais: como aparecem as sereias*. *Childhood & Philosophy*, 12(25), 659-686. doi:10.12957/childphilo.2016.24833
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para Educação-Escolar*. Ministério de Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Silva, S. R. (2013). A literatura infantil e a promoção da leitura. Em S. Alvarez, C. Boo, & M. Rodriguez, *De la Literatura Infantil a la Promoción de la Lectura* (pp. 93-106). Madrid: CEU.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: Asa.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A Criança e o Livro - A Aventura de Ler*. Porto: Porto Editora.
- Sobrinho, J. G. (2000). *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Porto: Porto editora.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação - 3º Volume: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

- Sousa, O. d. (2007). O texto literário na escola: Uma outra abordagem - Círculos de Leitura. Em F. A. (coord.), *Formar Leitores: das Teorias às Práticas* (pp. 45-68). Lisboa: Lidel.
- Souza, N. M., & Espíndola, A. L. (2011). *Experiências de Formação de Professores: Ensino, Pesquisa e Extensão*. Campo Grande - MS: UFMS.
- Tauler, B. (10 de janeiro de 2017). *Érase una vez*. Obtido de <http://www.eraseunavezqueseera.com/2016/12/16/bibliotecas-a-cuatro-patas/>
- Trindade, V. M. (2007). *Práticas de Formação: Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Unicef. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Lisboa: Unicef.
- Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática. *O Estudo de caso*, 5, 171-199.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Lisboa: Asa.
- Viana, F. L., Ribeiro, I., & Baptista, A. (2014). *Ler para ser: Os caminhos antes, durante e...depois de aprender a ler*. Coimbra: Almedina.
- Vitorino, M. J. (2007). Leitura e Leitores. Em J. T. Lopes, *Práticas de Dinamização da Leitura* (pp. 10-15). Porto: Setepés.
- Yin, R. K. (2010). *Estudios de caso: planejamento e métodos*. 4ª edição. Porto Alegre: Bookman.

Livros de Literatura Infanto- Juvenil utilizados nas tarefas

- Heras, C. (2012). *Avós*. Matosinhos: Kalandraka.
- Jeffers, O. (2015). *O Incrível Rapaz que Comia Livros*. Orfeu Negro.
- Mclaughlin, T. (2014). *A Máquina de Histórias*. Companhia das Letrinhas.
- Soares, L. D. (2014) *A Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas*. Lisboa: Livros Horizonte.

ANEXOS

Anexo 1 - Guião de Observação

GUIÃO DE OBSERVAÇÃO

Data: _____

Tarefa: _____

Reações do grupo à tarefa/material:	Principais dificuldades das crianças:
Comentários das crianças:	Principais dificuldades da estagiária:
Estratégias utilizadas:	Episódios marcantes da sessão:

Anexo 2 - Pedido de autorização aos EE

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Ex.mo Encarregado de Educação

Somos alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e durante este semestre vamos desenvolver a nossa Prática de Ensino Supervisionada na sala do(a) seu(a) educando(a). Para desenvolver a nossa prática necessitamos de recolher algumas informações em formatos de vídeo ou de fotografia, relativas ao modo como as crianças desenvolvem diferentes atividades. A nossa Prática de Ensino Supervisionada contará com a Supervisão da Orientadora Cooperante Teresa Queijo e da equipa de Supervisores da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Com estes registos pretende-se, entre outros objetivos, proporcionar momentos privilegiados com diferentes atividades para o(a) seu(a) educando(a).

Como estas atividades estão integradas na nossa Prática de Ensino Supervisionada será importante que se efetue a filmagem ou se tire algumas fotografias das sessões com a finalidade de se proceder à análise, discussão e reflexão do processo ensino e aprendizagem.

Neste sentido, vimos pedir a V. Ex.^a autorização para se efetuarem filmagens ou fotos para uso exclusivo da Prática de Ensino Supervisionada em causa, com o compromisso de que todo o material recolhido será utilizado apenas para esse fim e será destruído quando não for necessário.

Viana do Castelo, 10 de outubro de 2016

As mestrandas

A Orientadora Cooperante

O Encarregado de Educação

Anexo 3 - Guiões das entrevistas efetuadas

Guião das entrevistas às crianças (1ª entrevista)		
Parte	Objetivos específicos	Informações e questões
I	1.1. Legitimar a entrevista e motivar a criança entrevistada.	- Olá, eu sou a Patrícia e estou a desenvolver um projeto sobre a leitura que se chama “Eu leio, tu lês ...Juntos crescemos”. Estarei convosco e com a vossa Educadora, Teresa Queijo, durante as próximas dez semanas e quero saber se aceitas responder a algumas perguntas que te irei apresentar.
II	1.2. Diagnosticar a relação das crianças com a leitura;	1- Sabes ler? 2- Gostavas de saber ler? 2.1. Porquê? 3- Os teus pais gostam de ler?
	1.3. Identificar as experiências de leitura das crianças;	3.1. O que leem? 4- Quando é que os teus pais leem? 5- Costumas ler histórias na biblioteca da nossa sala? 6- Dá um exemplo de uma história de que tenhas gostado muito.
	1.4. Recolher evidências sobre as experiências de leitura das crianças;	6.1. Porquê? 7- Achas que é possível entender uma história sem saber ler as palavras que lá estão escritas? 7.1. Como? 8- Das seguintes áreas quais gostas mais? (Construções, pintura, biblioteca, casinha, loja, ciências, matemática e computador) 8.1. De qual das áreas gostas menos?

Guião das entrevistas às crianças (2ª entrevista)		
Parte	Objetivos específicos	Informações e questões
I	1.1. Legitimar a entrevista e motivar a criança entrevistada.	- Olá, eu sou a Patrícia e estou a desenvolver um projeto sobre a leitura que se chama “Eu leio, tu lêes...Juntos crescemos”. Quero saber se aceitas responder a mais algumas perguntas.
II	1.2. Diagnosticar a relação das crianças com a leitura;	1- Sabes ler? 2- Gostavas de saber ler? Para quê? 3- Onde é que gostavas de ler?
	1.3. Identificar as experiências de leitura das crianças;	4- Costumas ler histórias na biblioteca da nossa sala? Porquê? 5- Dá um exemplo de uma história de que tenhas gostado muito. Porquê?
	1.4. Recolher evidências sobre as experiências de leitura das crianças;	6- Achas que é possível entender uma história sem saber ler as palavras que lá estão escritas? Como? 7- Das seguintes áreas quais gostas mais? (Construções, pintura, biblioteca, casinha, loja, ciências, matemática e computador)
		7.1. De qual das áreas gostas menos?

Anexo 4 - Descrição da tarefa 1 “Biblioteca móvel”

Objetivos da tarefa: Desenvolver o gosto pela leitura; Reconhecer a importância da biblioteca na escola para a criação de hábitos de leitura; Contactar com um ambiente encorajador da exploração dos livros; Adquirir rotinas de leitura; Observar reações das crianças relativamente à importância da Biblioteca; Observar e analisar reações relativamente à importância da leitura; Alargar o capital lexical através da introdução de novas palavras; Desenvolver a compreensão leitora (recordar as diferentes situações da história que ouviu e compreender as analogias presentes na lengalenga);

Materiais utilizados:

Artefacto - Livro Curioso; Imagens, fotografias, livros; *pen*; biblioteca móvel; Computador; Projetor; Livro- “Avós” de Chema Heras; Bonecos de eva e feltro e acessórios.

Desenvolvimento da tarefa:

É exposto o artefacto “Livro Curioso”, que foi apresentado na semana anterior e que continuará a servir de mote para abordar várias temáticas ao longo do presente estágio. O artefacto “Livro Curioso” é utilizado com o intuito de as crianças descobrirem qual a temática a ser explorada. Neste material são colocadas várias imagens e objetos relacionados com as bibliotecas itinerantes. A título de exemplo, destacam-se: imagens de carrinhas-bibliotecas, livros reais, fotografias de crianças a ler, fotografias de contadores de histórias e uma *pen*. O chefe do dia dirige-se ao artefacto “Livro Curioso” e retira do mesmo os objetos acima referidos. Estes são comentados em grande grupo e a educadora estagiária questiona as crianças sobre o que lhes parece ser o tema da atividade.

Num clima de *suspense*, a mestranda chama a atenção para a presença da *pen* no artefacto e questiona o grupo: - *Alguém sabe para que serve uma pen? - Por que razão temos uma pen no nosso Livro Curioso? - Será que nos vai ajudar a descobrir o tema de hoje? Como?*

Mediante as respostas obtidas, será apresentada uma notícia sobre a temática, esta que se encontra na *pen*. Após a visualização da notícia, são introduzidas algumas questões que orientam o diálogo entre a mestrande e as crianças, como:

- *Costumam ver notícias com os vossos pais?*
- *O que nos conta esta notícia?*
- *O que é uma biblioteca itinerante e para que serve?*

Surge na sala de atividades uma biblioteca móvel especial que se desloca sobre rodas. Esta nova “biblioteca” foi construída a partir de um pequeno móvel com prateleiras e serve de mote para a explicitação da função das bibliotecas itinerantes. Este recurso contém três prateleiras, sendo que a prateleira superior está forrada com cartão e a inferior contém livros para as crianças levarem para casa, lerem e devolverem à biblioteca na semana posterior. A prateleira do meio contém o livro “Avós” de Chema Heras e Rosa Osuna, que será abordado durante a tarde.

De forma a ampliar o conhecimento sobre a biblioteca itinerante, o grupo visualiza um vídeo, designado por “Biblioburro”. A visualização do vídeo é acompanhada pela leitura de um texto sobre esta biblioteca colombiana. A educadora estagiária questiona o grupo com o objetivo de comparar a primeira biblioteca itinerante apresentada com a segunda:- *Achas que o “Biblioburro” também é uma biblioteca itinerante? Porquê? - Qual a diferença? Ambos têm o mesmo objetivo?- As crianças do vídeo estão interessadas? Porquê? - De que forma são transportados os livros? - Por que é importante ler?*

O chefe do dia retira da “Biblioteca móvel” o livro *Avós*, de Chema Heras e Rosa Osuna. É realizada uma atividade de pré-leitura com as crianças, na qual a educadora estagiária coloca as seguintes questões orientadoras: - *Que elementos estão presentes na capa do livro? - O que estão a fazer as personagens? - Como se sentem as personagens? - Como são as guardas do livro? Será que nos querem transmitir alguma coisa? O quê?*

Inicia-se a leitura da história através do manuseamento do livro. É feita uma primeira paragem para questionar o grupo: - *Que novidade deu o avô à avó? - Como reagiu a avó?*

A partir desta última questão, são explorados os sentimentos da avó, através das imagens representativas do ciclo da vida da avó, presentes no livro. É continuada a leitura do livro e, a certa altura, é efetuada uma nova paragem propositada com o intuito de

perguntar às crianças se acham, com base nas imagens do livro, que a avó Manuela irá à festa com o avô Manuel.

A história contém uma lengalenga que é repetida a cada novo acontecimento. A lengalenga explora as transformações físicas que avó e o avô sofreram devido à idade.

*“Os olhos tristes como as estrelas da noite;
e as pestanas curtas como a erva recém-cortada,
e a pele enrugada como as nozes de uma tarte,
e os beijos secos como a areia do deserto,
e o cabelo branco como uma nuvem de verão,
e as pernas magras como as de uma andorinha”*

É feita a exploração da lengalenga com recurso à apresentação de duas personagens: a avó Manuela e o avô Manuel (bonecos feitos em goma eva e feltro). Estas personagens contêm adereços mencionados na lengalenga e são colocados pelas crianças nos bonecos à medida que a lengalenga é proferida.

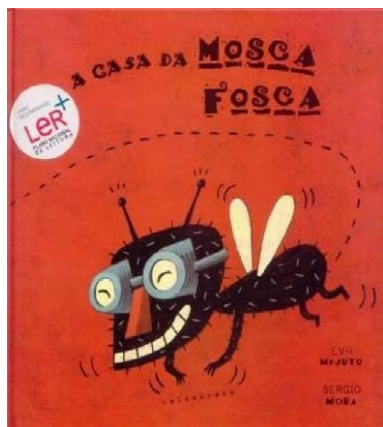
Organização da tarefa:

A atividade é realizada maioritariamente em grande grupo nos momentos de exploração da biblioteca móvel, visualização dos vídeos e momentos de diálogo. Nos momentos de exploração dos elementos contidos no avental contador de histórias, as crianças são divididas em pequenos grupos de trabalho, de quatro elementos.

Duração prevista da tarefa:

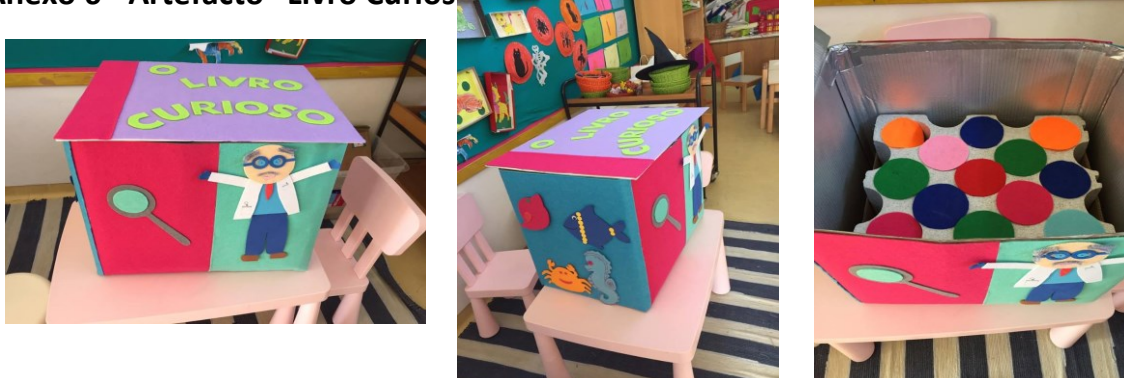
Uma manhã e uma tarde, 180 minutos

Anexo 5 - Imagens utilizadas a iniciação da atividade



Imagens alusivas à leitura e às bibliotecas

Anexo 6 - Artefacto “Livro Curioso”



Artefacto “Livro Curioso”

Anexo 7 - Texto que acompanhou o vídeo sobre os Biblioburros

Burros e livros

Na Colômbia, Luís Soriano leva dois burros carregados de livros, por montes e vales, até aldeias distantes.

Aos fins de semana, Luís Soriano e dois burros carregados de livros atravessam montes para chegar a aldeias que estão muito longe. O caminho é muito difícil, mas Soriano quer levar 160 livros a pessoas que não podem ler livros, porque, onde moram, não há biblioteca. Também não podem comprá-los porque não há livrarias. Luís Soriano criou esta biblioteca itinerante há cinco anos atrás.

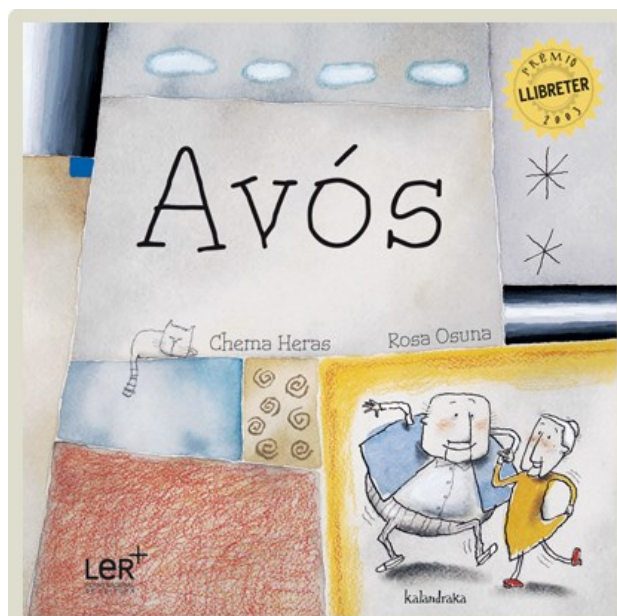
Para levar os livros, ele coloca-os em sacos de plástico para depois os pôr em caixotes de madeira que irão presos aos burros.

Para que as pessoas possam ler os livros, apenas devem respeitar duas regras: lavar as mãos e não escrever nas páginas.

Nestas aldeias, muitas crianças não sabem ler, por isso Soriano muitas vezes ensina-as a ler.

Texto sobre os Biblioburros, adaptado pela educadora estagiária

Anexo 8 - Livro “Avós” de Chema Heras



Anexo 9 - Folha de controlo de requisição de livros

Data de Requisição	Nome do Livro	Nome da Criança	Data de Entrega

Anexo 10 - Folha de registo da história do livro requisitado



Ficha de leitura do projeto "Leitura em Família"

Nome da Criança _____ Sala 4 _____

Título do Livro: "Avós"

Agora que já ouviste a história, podes fazer aqui um desenho dela.



Anexo 11 - Descrição da tarefa 2 “Máquina de Histórias”

Objetivos da tarefa: Analisar e compreender o discurso e a motivação das crianças perante as diferentes atividades associadas à leitura; Refletir e partilhar ideias sobre o valor e importância da linguagem escrita; Promover a participação da família na partilha de vivências; Valorizar a importância do mediador leitor (adulto); Compreender o livro como objeto central no contar de histórias; Compreender que o texto e a imagem transmitem informação; Enriquecer o capital lexical das crianças através de palavras como: máquina de escrever, pifar, intrigado, agitado, inventar, entre outras.

Materiais utilizados:

- Artefacto - Livro Curioso;
- Máquina de escrever;
- Livro “Máquina de Histórias” de Tom Mclaughlin.

Desenvolvimento da tarefa:

O chefe do dia retira do artefacto “Livro Curioso”, com a ajuda da mestranda, uma máquina de escrever. A mestranda direciona as seguintes questões:

- *O que é?*
- *Para que serve?*
- *Alguma vez usaram uma? Já viram utilizar?*

É feita uma breve apresentação do objeto, na qual se explicita a sua história e função:

- Sabem, há alguns anos atrás, os textos não eram escritos através de computadores, mas através de máquinas de escrever. Hoje em dia, quase todas as pessoas têm um computador para escrever textos, mas antigamente poucas pessoas podiam ter uma máquina de escrever em casa e por isso a maioria dos textos eram manuscritos, escritos à mão.

As crianças são convidadas a experimentar a máquina de escrever e, após alguns minutos de exploração, a mestranda questiona as crianças sobre se alguma vez usaram

ou viram utilizar uma máquina de escrever. Posto isto, são mostradas duas folhas: uma datilografada e uma escrita por um computador e é feita uma análise das diferenças entre ambas em grande grupo.

São acesas as luzes da biblioteca móvel e a mestrandia informa o grupo que vai ter uma visita especial. São lançadas duas pistas às crianças:

- *É um homem;*
- *Já veio à nossa sala contar uma história;* (Encarregado de Educação de uma menina)

Após as crianças descobrirem de quem se trata, o encarregado de educação entra, apresenta-se e procede à leitura da história “Máquina de Histórias” de Tom Mclaughlin, com intuito de valorizar a importância do mediador leitor levando as crianças a desenvolver o gosto pela leitura.

Findada a leitura da história são colocadas as seguintes questões orientadoras:

- *Quem é a personagem da história?*
- *O que fez o Hélio quando a máquina se começou a estragar?*
- *No lugar do Hélio o que farias se a máquina de histórias avariasse?*
- *Na história, o Hélio descobriu uma coisa importante? Qual?*
- *Qual é o tema da história?*

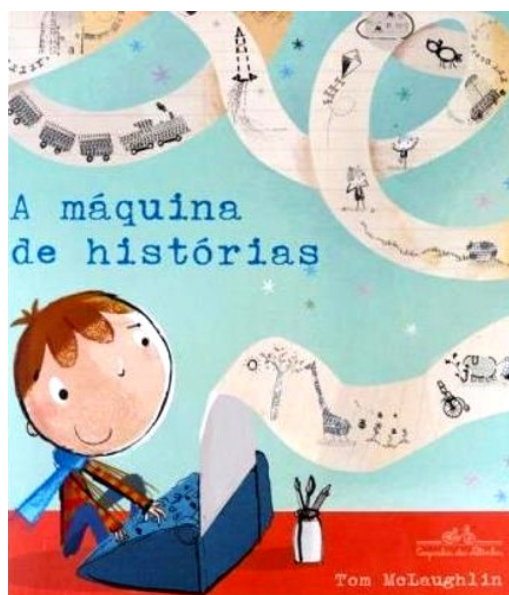
Organização da tarefa:

A tarefa é desenvolvida maioritariamente em grande grupo, à exceção dos momentos de exploração da máquina de escrever.

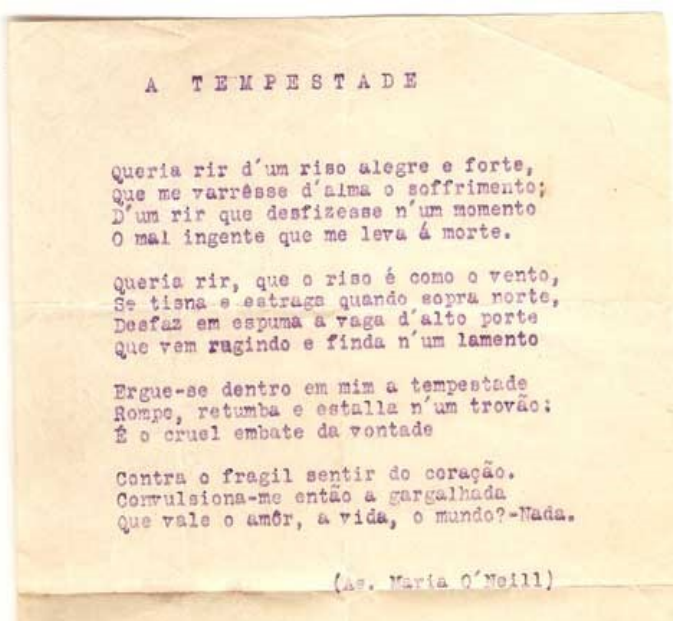
Duração da tarefa:

Uma manhã, 90 minutos

Anexo 12 - Livro Máquina de Histórias de Tom McLaughlin



Anexo 13 - Documentos escritos a computador e escritos com a máquina de escrever



Sobral, 25 de Julho de 2007

Manecas, querido irmão:

Espero que estejas tão divertido como eu, aí pelas praias do Algarve. As férias aqui, na quinta dos avós, são o máximo. A avó Marta é divertidíssima e cada dia é melhor do que o anterior.

Escrevo-te para te dizer que estou quase a converter-me à agricultura. Já sei tudo sobre plantação de alfaces. Uma salada verdinha, antes de ir parar ao teu prato, nem sabes a trabalhadeira que dá! Agora estou muito entretida a ajudar a avó a criar uma ninhada de patinhos fofos, amarelinhos, uns amores... Sabes que temos de lhes fazer uma papa de couve todos os dias, como se fossem bebés?

Pois é! Acho que vou pedir aos pais para me deixarem ficar aqui até ao fim das férias. Só tenho pena que não estejas comigo...

Um beijo muito grande, cheio de saudades, da tua irmã,

Maria Rita

P.S. Sabias que os perus comem urtigas? Depois conto-te como é que a avó consegue ter um enorme peru, todos os anos pelo Natal.

Anexo 14 - Planificação da tarefa 3 “Textos são a vida”

Objetivos: Identificar diferentes características e funções de suportes de escrita; Identificar as funções da leitura de diferentes tipologias textuais; Descentralizar os materiais de leitura nas diferentes áreas; Valorizar a leitura no dia-a-dia.

Materiais utilizados:

- Caixa 8 balões;
- Caixa com imagens e objetos.

Desenvolvimento da tarefa:

Na sala de atividades, é colocada uma grande caixa com 8 balões. As crianças elegem dois representantes de cada grupo das diferentes mesas: mesa rosa, mesa roxa, mesa azul e mesa branca. Os representantes tem como tarefa retirar um balão da caixa e cortar o balão com a ajuda da educadora estagiária. Dentro de cada balão existe um tipo de texto.

Com o objetivo de abordar as funções do uso da leitura, foram selecionados diferentes tipos de textos enquadrados nas seguintes categorias: enumerativos, informativos e prescritivos. Relativamente aos textos enumerativos, foram selecionados a ementa, o talão de compras, a enciclopédia e o mapa. Quanto aos textos informativos optou-se pela carta, convite e folheto. No que diz respeito aos textos prescritivos foi escolhida a receita.

Existe também uma segunda caixa que contém objetos e imagens relacionados com os textos inseridos nos balões.

Depois de um balão rebentado, é feita uma exploração e identificação em grande grupo do tipo de texto presente. Posto isto, uma das crianças do grupo dirige-se à caixa dos objetos para retirar um objeto ou imagem que considera estar relacionado com o tipo de texto em questão. Esta estratégia é utilizada para os oito balões. Para facilitar a compreensão da atividade a mestranda procede à demonstração da mesma.

De forma a realçar algumas vantagens e desvantagens relacionadas com a leitura e com os objetos, são lançadas algumas questões orientadoras:

- *Acham que saber ler faz diferença quando vamos a um restaurante?*

- *Se não lermos a ementa o que pode acontecer?*
- *Para que serve o talão de compras?*
- *Se não lermos a receita de um bolo será que corre bem? Porquê?*

Através destas e de outras possíveis questões que surjam no diálogo, em grande grupo, é realizada uma descentralização dos materiais de leitura dentro da sala, através das diferentes áreas. A valorização da leitura é promovida na medida em que as crianças irão colocar os objetos e as imagens nas diferentes áreas da sala-de-atividades. Por exemplo, o carrinho de supermercado é colocado na lojinha, a caixa do correio é colocada à entrada da sala, o livro de receitas é colocado na cozinha ou na biblioteca móvel.

Organização da tarefa:

A tarefa é realizada em grande grupo.

Duração da tarefa:

Uma tarde, 90 minutos.

Anexo 15 - Materiais utilizados na atividade “Textos são a Vida”

[illegible]

Ementa e imagem de pessoas a jantar no restaurante

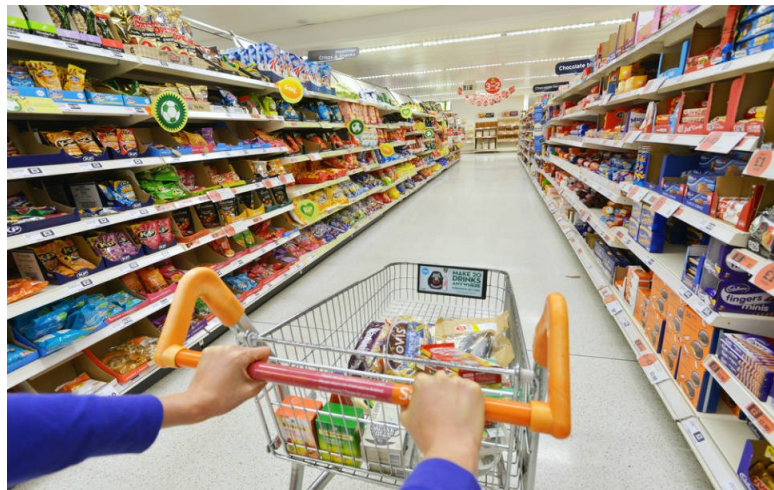
CONTINENTE

MH Caldas da Rainha
R. Bernardino Antonio Carvalho Pargana
Caldas da Rainha
Codigo Postal: 2500-136 NIF: 502011475
Tel: 262840870
Fax: 262843132

Fatura Simplificada Nro: TV AHWO1

Mercearia:		
23%	4781151 CEREAIS CHOCAPI	2,79
	super preco cereais	-1,40
DPH:		
23%	4872269 DET.FAIRY 650ML	2,99
	SUPER PRECO MANUAL FAIRY	-1,50
Lazer:		
23%	4630693 BIC ACO DS PROM	199,99
	Desconto Cartao	50,00
	SP BIC TEAM	-100,00
23%	3717052 CAPACETE MENINA	9,99
	Desconto Cartao	4,99
Parceria Mkt Pa:		
6X	5005153 REVISTA CONTINE	1,00
	Desconto Cartao	0,50

TOTAL	113,86
Cartao Cliente	0,50
9813887410104 V. Fornecedor	1,00
9823656330755 V. Fornecedor	0,75
Cartao Credito	111,61
Troco	0,00
IVA INCLUIDO	



Talão de compras e imagem de um supermercado



Convite e imagem da festa de aniversário



Folheto e imagem de uma loja de brinquedos

Viana, 2 de novembro de 2016

Olá meninos da Sala 4,

Sou o Manelinho, o menino que gostava de construir um barco como o Gil Eanes.

Tenho visto que vocês fazem coisas muito interessantes e estou sempre a aprender convosco.

Amanhã vou com o meu pai pescar e depois vou ajudar a mãe na banca: “Olha o peixinho fresquinho, pescado com muito carinho!”

Bem meninos continuem a portar-se bem e a descobrir o mundo com as vossas professoras e amiguinhos.

Beijinhos e até breve!

Manelinho



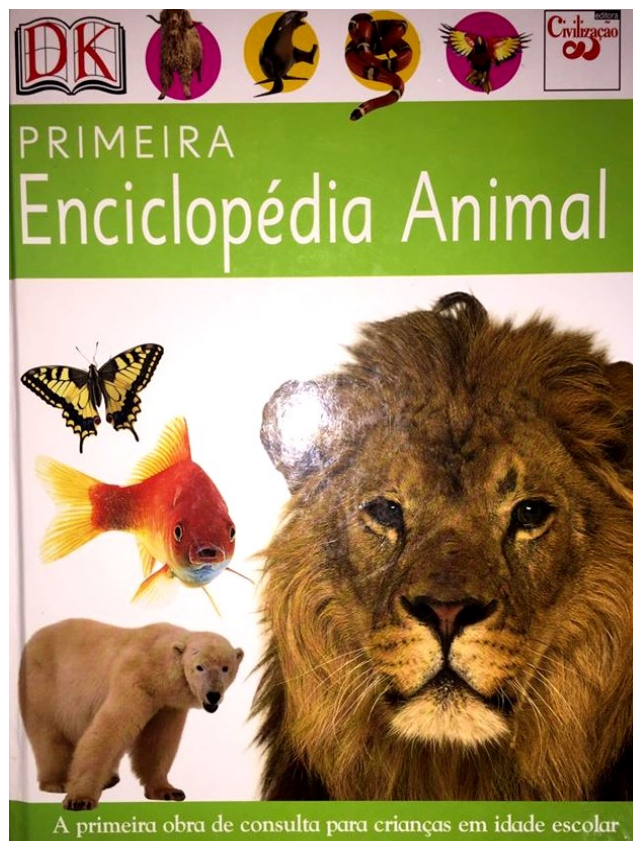
Carta e caixa de correio



Mapa de Viana do Castelo e mapa de Portugal



Receita e livro de receitas



Página de enciclopédia e enciclopédia (livro infantil)

Anexo 16 - Descrição da tarefa 4 “Menino Livrinho”

Objetivos da atividade: Analisar e compreender o discurso e a motivação das crianças perante as diferentes atividades associadas à leitura; Desenvolver atitudes positivas face à leitura; Alargar o capital lexical com a introdução de novas palavras; Desenvolver a capacidade de seleção da informação pertinente e apreensão da informação pela leitura; Compreender que a leitura proporciona prazer e satisfação; Estabelecer razões pessoais para se envolver com a leitura; Desenvolver competências de leitura mesmo que em formas iniciais e menos convencionais;

Materiais utilizados:

- Recurso “Menino Livrinho”;
- Vídeo sobre a história;
- 25 Folhas A3 brancas;
- Revistas;
- Jornais;
- Recortes de textos;
- Imagens sobre vários temas.

Desenvolvimento da atividade:

É retirado da biblioteca móvel um livro construído com o objetivo de realizar a atividade de pré-leitura de uma forma diferente da habitual. A educadora estagiária realiza uma breve dramatização para apresentar o recurso:

- Olá, eu sou o Menino Livrinho e vou pertencer à vossa biblioteca móvel nos próximos tempos! Sabem, eu tenho um encanto por livros e gostava que todos descobrissem comigo porque é que os livros são tão especiais!

São colocadas as seguintes questões às crianças:

- Que elementos estão presentes no “Menino Livrinho?”*
- O que nos querem dizer?*

(Menino em forma de livro, varinha mágica de fada e imagem do livro “A Fada Palavrinha e o Gigante das bibliotecas” de Luísa Ducla Soares).

Através da análise dos elementos pretende-se que as crianças deduzam qual será a atividade seguinte.

- Vamos então ver um livro relacionado com a varinha mágica. Para que servirá a varinha neste livro?

A educadora estagiária procede à leitura da história “Fada palavrinha e o Gigante das bibliotecas” que é projetada e, simultaneamente, mostrada através de um livro de forma a garantir a visualização das ilustrações presentes no mesmo.

Findada a leitura, são colocadas ao grupo as seguintes questões orientadoras:

- Qual era o problema do rei?*
- Depois de ouvir a opinião da rainha, da princesa e do príncipe, que ideia teve o rei para resolver o seu problema?*
- Quem entrou na biblioteca um dia? O que aconteceu aos livros?*
- Por que motivo o povo aprendeu a ler?*
- Quem é que o gigante conheceu na biblioteca?*
- Alguém sabe de que se alimentam os morcegos?*
- Se pudesses fazer parte desta história, que personagem gostarias de ser? Porquê?*

Seguidamente, as crianças registam, em desenho, o momento favorito da história e justificam a sua escolha. Posteriormente, é mostrada às crianças a imagem de um elefante carregado de livros e a educadora estagiária questiona:

- O que carrega o elefante que vimos no livro?*
- Conhecem outros animais que carreguem livros? Quais? (Biblioburro)*
- O que poderíamos chamar a este elefante? (exemplo: Biblio elefante)*
- Que outros animais poderiam carregar livros? Como lhes chamariam?*

Na sala de atividades, o grupo procede ao visionamento de um vídeo sobre a história “O Incrível Rapaz que Comia Livros” de Oliver Jeffers.

Terminado o visionamento do vídeo, a mestrandia pergunta ao grupo:

- Por que motivo o menino comia livros?*
- Se pudessem comer livros, quais gostariam de comer? Para quê?*

- Acham melhor comer livros ou ler livros? Porquê?

-Vamos agora criar um livro com base nos vossos próprios gostos!

As crianças, individualmente, são desafiadas a decorar uma folha A3 branca que fará parte do livro “O Grande livro da Sala 4”. Para a execução desse livro, as crianças têm ao seu dispor várias revistas, jornais, recortes de textos, imagens sobre vários temas, tais como: alimentação, desporto, cultura, histórias infantis, entre outros. As crianças procedem à decoração da sua página recolhendo os materiais acima referidos, de acordo com as suas preferências.

Concluída a elaboração do livro, as crianças fazem a sua apresentação. Estas últimas, divididas em quatro grupos, (mesas) explicam o porquê de alguns elementos que escolheram, à medida que a educadora estagiária folheia o livro e o mostra em grande grupo.

Organização da tarefa:

A tarefa é realizada em grande grupo.

Duração da tarefa:

Uma manhã e uma tarde, 180 minutos.

Anexo 17 - Livro Fada Palavrinha e o Gigante das Bibliotecas de Luísa Ducla Soares



Anexo 18 - Livro O Incrível Rapaz que comia livros de Oliver Jeffers

